

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

Por acreditar que quem sou é o produto de todos os que foram e de todos os que ainda são para mim, não poderia desperdiçar qualquer oportunidade de expressar o meu reconhecimento, mesmo que o faça de uma forma tão simples como esta. Assim, pela sua intervenção mais ou menos direta na produção deste trabalho, gostaria de prestar os meus agradecimentos:

Ao jardim-de-infância (JI) da Vilarinha por me ter acolhido no seu contexto, em particular às crianças e à educadora Maria do Carmo, pela sua disponibilidade e simpatia e pela partilha enriquecedora que me ocasionaram.

À escola básica da Torrinha por me ter recebido e integrado, em particular à professora Rita Silva, pela sua disponibilidade e amabilidade com que sempre nos orientou e ensinou ao longo de todo o percurso, e aos alunos do 1º A que nos receberam com muito carinho demonstrando confiança no nosso trabalho.

Ao meu par pedagógico em contexto do JI, Inês Bastos, e ao meu par pedagógico em contexto de 1ºCiclo, Glória Monteiro, por me acompanharem, ajudarem e apoiarem em todas as minhas escolhas, resultando numa cooperação saudável ao longo das práticas pedagógicas.

À professora Doutora Deolinda Ribeiro pelo rigor científico e pedagógico, bem como pelo apoio e disponibilidade no sentido de boas condições de trabalho.

À professora Ana Oliveira pelos ensinamentos e encorajamento, bem como pela disponibilidade incansável de leitura, comentário e crítica de todas as etapas deste processo de formação pessoal e profissional.

À professora Susana Sá pela confiança e apoio demonstrados através de uma constante disponibilidade, orientação e ajuda em todas as etapas do processo de prática pedagógica.

Aos meus Pais e ao meu Irmão, a quem devo, entre tudo o mais, a minha forma de estar, pensar e agir, por todo o apoio, carinho e incentivo que me ajudaram a

ultrapassar os momentos mais difíceis. A todos os restantes familiares: tios e primos e principalmente à “Tita” por toda a amizade e paciência demonstradas ao longo de uma vida.

Ao Luís Vouga, por me compreender e apoiar, principalmente, frente às exigências temporais do presente trabalho. Por todo o amor e carinho demonstrados e pela grande ajuda e estímulo constantes, fundamentais na sua construção.

À Juliana Madureira, à Mariana Teixeira e à Catarina Dias, pela amizade e disponibilidade ao longo de todo o trabalho desenvolvido na prática pedagógica supervisionada.

À Patrícia Rocha e à Laura Matos pela boa vontade e disponibilidade para me ajudarem a conciliar o trabalho com os estudos.

A todos os meus amigos, em especial à Carla Campos, pelo apoio e encorajamento nos momentos mais complicados.

Gostaria igualmente de agradecer a todas as pessoas que colaboraram de alguma maneira e que foram muito importantes para a conclusão deste trabalho.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, inserida no segundo ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Esta unidade curricular desenvolve-se nos dois anos do mestrado, tendo como primeira intenção promover a construção dos saberes de ação docente, primeiramente na Educação Pré-Escolar e posteriormente no 1º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, o primeiro momento de prática pedagógica desenvolveu-se no jardim de infância da Vilarinha, e o segundo na escola básica da Torrinha, visando o desenvolvimento de competências consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho Docente (Decreto-Lei n.º 240/2001; Decreto-Lei n.º 241/2001), bem como a colaboração entre os intervenientes do processo de formação profissional como o orientador cooperante, par pedagógico e o supervisor institucional.

O trabalho desenvolveu-se segundo a metodologia de investigação-ação, permitindo uma articulação de saberes e processos que orientam a ação educativa de acordo com cinco etapas essenciais: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

A ação pedagógica desenvolveu-se à luz de uma perspetiva construtivista, através de um conjunto diversificado de estratégias, que contemplaram transversalmente as diferentes áreas de conteúdo/curriculares e procuraram implicar ativamente as crianças na construção do seu próprio conhecimento, constituindo a base para a aquisição de novos conhecimentos ao longo da educação básica e da vida (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico, Investigação-ação, Prática pedagógica supervisionada.

ABSTRACT

This is a report on the course of Supervised Pedagogical Practice in Primary School, which is constituent part in the second year of the Masters in Pre-School Education and Basic School First Level teaching, of the School of Education at the Polytechnic Institute of Porto.

This curricular unit is developed during both years of the masters, having it's principal purpose in promoting the building of knowledge on teaching activities for, firstly, Pre-School and, secondly, the Primary School. Thus, the first stage of the pedagogical practice was developed at the "Vilarinha" kindergarten and the second at the "Torrinha" primary school, aiming to develop the skills set in the General and Specific Performance Profile of the Childhood Educator (Law-Decree n.º 240/2001; Law-Decree n.º 241/2001), as well as the collaboration among all parts involved in the process of training, namely the mentor, the pair of trainees and the training school's supervisor.

The fieldwork was developed according to the methodology of research-action, enabling the articulation of knowledge and guiding educational activities procedures according to five essentials steps: observation, planning, action, evaluation and reflection.

The pedagogical action encompassed a diverse set of strategies, spanning the different content areas, advocating for an integrated and articulated growth and development. The use of different strategies allowed for the active involvement of children, leading them to the construction of their own knowledge, forming a platform for the acquisition of new knowledge through basic education and life (Law-Decree n.º 241/2001).

Key – words: Pre- School Education; Primary School; Supervised Pedagogical Practice; Research-action.

ÍNDICE

Índice de quadros.....	IX
Índice de figuras.....	IX
Índice de anexos.....	IX
Lista de abreviaturas.....	XI
Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico e conceptual.....	5
1.1 O sistema de ensino português.....	5
1.2 O professor investigador.....	11
1.3 Metodologias e modelos de ensino	21
2. Caracterização geral da instituição de estágio.....	27
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação.....	35
Reflexão final.....	69
Bibliografia.....	75
Documentos legais e outros documentos.....	81

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: horário semanal da turma A do 1º ano do 1ºCEB.....	41
--------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: mapa conceitual do projeto de segurança rodoviária.....	54
-------------------------------------------------------------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de Estágio de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar (em suporte digital)

Anexo 2 - Relatório 1º Ciclo do Ensino Básico:

Anexos Tipo A – Suporte Papel

Anexo I - Guião de observação.....	87
Anexo II - Diário de formação pessoal.....	93
Anexo III - Planificações colaborativas.....	101
Anexo IV – Planificações individuais.....	129
Anexo V – Guiões de pré-observação.....	189
Anexo VI - Narrativas individuais.....	199
Anexo VII – Narrativa colaborativa.....	219
Anexo VIII – Avaliação de comportamentos.....	227
Anexo IX – Avaliação de atitudes e comportamentos.....	231
Anexo X – Avaliação dos conteúdos.....	235

Anexos Tipo B – Suporte Digital

Anexo I - Guião de observação

Anexo II - Diário de formação pessoal

Anexo III - Planificações colaborativas

Anexo IV – Planificações individuais

Anexo V – Guiões de pré-observação

Anexo VI - Narrativas individuais

Anexo VII – Narrativa colaborativa

Anexo VIII – Avaliação de comportamentos

Anexo IX – Avaliação de atitudes e comportamentos

Anexo X – Avaliação dos conteúdos

Anexo XI – Documentos de articulação com os encarregados de educação

Anexo XII – Dossier Técnico Pedagógico

Anexo XIII – Planificações anuais

Anexo XIV – Planificações trimestrais da Instituição

Anexo XV – Plano Anual de Atividades

Anexo XVI – Horário semanal da professora cooperante

Anexo XVII – Registo fotográfico da sala/instituição

Anexo XVIII – Registo fotográfico das atividades desenvolvidas

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EB1 – Escola Básica do 1º Ciclo

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE - IPP – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

JI – Jardim-de-infância

LBSE – Lei Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

PT – Plano de Turma

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC – Trabalhos para casa

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), inserida no Mestrado em Educação Pré – Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), pretendendo ser uma reflexão da formação profissional desenvolvida ao longo dos dois estágios.

Esta UC tem como primeira intenção promover a construção dos saberes profissionais para a EPE e para o ensino do 1º CEB, sustentando-se no perfil geral e específico do docente (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto) através da responsabilização e compromisso progressivo pela ação docente (Flores, 2013).

Deste modo, a UC pretende promover o desenvolvimento de competências fundamentais, tais como: mobilização de saberes científicos, pedagógicos e culturais; saber pensar e agir inclusiva e equitativamente no contexto educativo com estratégias pedagógicas diferenciadas; desenvolvimento de relações positivas com os alunos e promoção da sua segurança afetiva e a predisposição para as aprendizagens. São ainda objetivos da UC a construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa, potenciadora de um comportamento autónomo e facilitadora da tomada de decisões, e com base na planificação e avaliação da ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos; a co construção de saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas; e por fim problematização das exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2012; Flores, 2013).

Os dois momentos de Prática Pedagógica Supervisionada desenvolveram-se num Jardim-de-infância (JI) e numa Escola Básica (EB1) do 1º CEB protocolados com a ESE-IPP, visando o desenvolvimento de competências e disposições consignadas no Perfil Geral e Específico de Desempenho Docente (Decreto-Lei n.º 240 e Decreto-Lei

n.º 241 de 2001 de 30 de agosto), bem como a colaboração entre todos os intervenientes do processo de formação profissional como o orientador cooperante, o par de estagiários e o supervisor da escola de formação.

Neste sentido, a formanda realizou o estágio na EB1 e JI da Vilarinha (EB1/JI) que acolheu, através de uma orientadora cooperante, a iniciativa de PPS na EPE, e na EB1 da Torrinha que acolheu, também através uma orientadora cooperante, a Prática Pedagógica Supervisionada no 1ºCEB. O estágio desenvolveu-se às quartas, quintas e sextas-feiras, dividindo-se em duas etapas distintas. O primeiro momento foi realizado no 2º semestre do 1º ano de mestrado, tendo início no dia 20 de fevereiro de 2013, na sala A do JI da Vilarinha, no horário letivo das 9h às 12h00 e das 13h30 às 15h30. A segunda etapa desenvolveu-se no 1º semestre do 2º ano do mestrado e teve início no dia 2 de Outubro de 2013, na sala A do 1º ano da EB1 da Torrinha, no horário letivo das 9h às 12h30 e das 14h00 às 16h00, num total (cada um) de 210 horas de prática pedagógica.

A mestranda iniciou o estágio pela primeira etapa do processo educativo, a observação, analisando e registando diversas dimensões, nomeadamente o grupo de crianças/alunos; a organização do espaço; a organização do tempo e rotinas; as interações entre os diferentes intervenientes; os recursos materiais; os recursos humanos; o projeto educativo; o projeto curricular/plano de turma; as atividades e projetos em curso; as relações com a comunidade, entre outros.

A análise e a reflexão em torno dos dados observados resultaram num conjunto de planificações que tiveram em consideração as necessidades e interesses das crianças/alunos, procurando abranger as diversas áreas de conteúdo definidas nos documentos legais.

O presente relatório incide sobre os dois estágios sendo que o relatório de estágio referente à EPE encontra-se em anexo (cf. Anexo 1). Deste modo, e no sentido de explanar todo o processo desenvolvido na PPS, o documento apresentado é constituído por três capítulos, estruturados do seguinte modo: no primeiro capítulo, o enquadramento teórico e conceptual, encontra-se a

fundamentação teórica pertinente ao desenvolvimento do trabalho e que se constituiu como a base da prática pedagógica; no capítulo 2, caracterização geral da instituição de estágio, analisa-se as principais características do centro de estágio bem como a caracterização da turma; no terceiro capítulo realiza-se uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação, onde se descreve e analisa o processo de investigação-ação desenvolvido no terreno e no desenvolvimento das competências profissionais. Por último, este relatório integra uma reflexão final, que incide sobre o contributo da PPS para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da mestranda, identificando as potencialidades e as dificuldades encontradas. É também apresentada a bibliografia de todas as fontes utilizadas na pesquisa autónoma ou orientada da mestranda, e os anexos que ilustram os instrumentos utilizados para a observação, planificação e reflexão. Os anexos encontram-se organizados cronologicamente e estruturados em anexos Tipo A – em suporte papel, onde se encontra, pelo menos, um exemplar de cada anexo – e em anexos Tipo B – em suporte digital, onde se encontram todos os anexos, incluindo os documentos das instituições e o registo fotográfico.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

1.1 O sistema de ensino

O sistema educativo português organiza-se segundo a Lei Bases do Sistema Educativo (LBSE – Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro), a qual estabelece o seu quadro geral, os seus princípios e objetivos. De acordo com a mesma, o sistema educativo desenvolve-se de acordo com um conjunto de estruturas e de ações da responsabilidade de instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas.

Todas as crianças têm direito à educação, devendo a escola promover o desenvolvimento do espírito democrático, respeitador dos outros e das suas ideias, num ambiente aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos responsáveis e com espírito crítico e criativo. Assim, é da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 31 de agosto).

O sistema educativo contempla a educação pré-escolar, com um cariz não obrigatório, o ensino básico e o ensino secundário, obrigatórios (Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto), e o ensino superior. No que diz respeito ao ensino básico, este tem a duração de nove anos e compreende três ciclos sequenciais: o primeiro ciclo, com a duração de quatro anos, o segundo ciclo com a duração de dois anos e o terceiro ciclo com a duração de três anos. A LBSE (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 31 de agosto) define o 1ºCEB como ensino globalizante da responsabilidade de um professor único, ao contrário do 2º CEB que se organiza por áreas interdisciplinares com um professor por cada área, e o 3º CEB que se organiza de acordo com um plano curricular que integra diversas áreas vocacionais e se desenvolve através, também, de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

Na LBSE estabelecem-se ainda determinados objetivos para o ensino básico, o qual deve assegurar uma formação comum a todos os alunos que lhes possibilite o

desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, das capacidades de raciocínio, da memória e espírito crítico, da criatividade, do sentido moral, da sensibilidade estética, das capacidades físicas e motoras, da aprendizagem de uma língua estrangeira, das capacidades de cooperação e de trabalho de grupo, do interesse pelos valores e característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas, não esquecendo das crianças com necessidades educativas, assegurando-lhes o desenvolvimento e aproveitamento das suas capacidades (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 31 de agosto, artigo 7º).

O ensino secundário tornou-se obrigatório com o Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, e tem a duração de três anos e organiza-se em torno de cursos orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento dos estudos, contemplando componentes de formação técnica, tecnológica e profissionalizante, linguística e cultural de acordo com a natureza dos diferentes cursos. Estes pretendem assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica, o conhecimento de valores da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, o desenvolvimento de capacidades de adaptação à mudança e da sensibilização para os problemas da comunidade nacional e internacional e o desenvolvimento de um suporte cognitivo e metodológico para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 31 de agosto).

Deste modo, o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, garantindo uma formação orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto). No entanto, para que os objetivos preconizados pela LBSE (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 31 de agosto) possam ser alcançados, no sentido de um desenvolvimento equilibrado do aluno e de uma

maior igualdade de oportunidades o papel da escola e do professor são fundamentais.

De facto, a escola é o lugar privilegiado para este desenvolvimento, onde os alunos procuram sentido e significação para as suas aprendizagens (Carneiro, 2003), sendo uma instituição que se integra numa a uma sociedade em permanente mudança e historicamente construída, que evolui com variáveis níveis, resultando de pressões a que são sujeitas e da capacidade de resposta às mesmas (Roldão, 1999).

Na mesma linha de pensamento, Vilar (1994) afirma que a escola é a instituição à qual a sociedade dá competência para proporcionar as aprendizagens dos alunos, de acordo com a cultura socialmente significativa, sendo importante que acompanhe as mudanças e que desenvolva mecanismos de resposta às mesmas, evoluindo, e proporcionando o desenvolvimento harmonioso do aluno num local onde este se possa sentir valorizado e seguro, quer ao nível emocional como afetivo. Por sua vez, e como referido anteriormente, o papel do professor é fundamental devendo a sua prática ser encarada numa perspetiva de evolução e formação contínua.

O desenvolvimento profissional de um docente reveste-se de elevada complexidade para o qual contribuem diversas variáveis e intervenientes. Neste sentido, o conhecimento de um quadro teórico e legal no âmbito da educação torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma profissão que assume uma especificidade que acarreta distintas responsabilidades, bem como para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

De acordo com o perfil geral do docente apresentado no Decreto-Lei n.º 240 de 2001 de 30 de agosto, nomeadamente dos professores do 1º CEB, o profissional de educação deve deter um diploma que credibiliza e habilita a sua formação profissional específica, tendo em consideração um quadro de referência, ao nível do regime jurídico, como a LBSE, (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 31 de agosto) e a respetiva legislação complementar, ao nível dos currículos do Ensino Básico e ao

nível dos perfis de desempenho específico do professor do 1º CEB (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto), promovendo a sua formação contínua. O perfil do docente é assim traçado de acordo com diversas dimensões nomeadamente a dimensão profissional, social e ética, que salienta a importância do professor promover aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico e integrado em função das ações concretas da prática social e eticamente situada; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que enfatiza a necessidade do professor promover aprendizagens no âmbito de um currículo e de uma relação pedagógica de qualidade; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade que se refere ao exercício da atividade profissional de modo integrado e no âmbito das diferentes características da instituição educativa e respetiva comunidade; e, por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida que enfatiza a importância da formação como parte integrante da prática profissional, de acordo com as necessidades emergentes e mediante a análise e a reflexão problematizada da prática pedagógica e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Deste modo, o professor deve encarar a sua prática numa perspetiva de formação inacabada, possibilitando não só um aperfeiçoamento da sua formação mas também uma melhor formação e educação dos alunos, assegurando funções de maior responsabilidade no sentido de uma maior autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril; Decreto-Lei n.º 13/2013/A de 30 de agosto).

Assim, o professor deve ir para além das funções de um mero funcionário ou técnico e ser, cada vez mais, um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). De facto, a evolução da educação depende das perspetivas dos professores e do modo como a constroem ativamente (Thurler, 1994). Importa salientar que esta construção

assenta também no modo como os professores encaram o conceito de currículo e, conseqüentemente, o modo como o interpretam e adaptam ao seu contexto escolar.

De acordo com Serra (2004), o currículo deve ser moldado, adaptado e transformado, consoante a população a que se destina, contextualizando o currículo nacional e os seus objetivos, tendo em consideração as especificidades de cada aluno, cada escola e cada realidade. Segundo Gibbons e Hamilton (1986, citado por Godson, 2001), a palavra “currículo” surge na educação numa época caracterizada por um ensino de massas, que seguia um currículo prescrito e sequenciado em estádios. No entanto, este conceito foi-se transformando, evoluindo para um conceito mais amplo que tem em conta o contexto escolar e todos os aspetos que nele interferem. Assim, enquanto se utilizava o currículo para designar o que deveria acontecer dentro de uma sala de aula, foi surgindo uma nova função de currículo, a de diferenciar: crianças da mesma escola e da mesma sala poderiam ter acesso a “mundos” diferentes e diversos (Godson, 2001).

Segundo Roldão (1999), o currículo escolar assenta num conjunto de aprendizagens que a escola deverá garantir e organizar por serem consideradas socialmente necessárias, existindo sempre uma determinada relação entre currículo e prática, a qual surge num processo de configuração, implantação, concretização e expressão de práticas pedagógicas (Gimeno, 1988, citado por Diogo & Vilar, 2000). Assim, o currículo surge como a concretização de uma atitude face à sociedade, sendo a forma pela qual a cultura predominante se organiza e, como tal, algo social e histórico, e representa as condicionantes da sua realização e do seu desenvolvimento (Vilar, 1994).

Com base nestas premissas, salienta-se que o currículo não é algo estanque e que, em contexto do 1º CEB, deverá ser encarado como algo flexível e potenciador de uma articulação curricular, pois segundo Piaget (1977, citado por Leite, 2012), a aprendizagem é favorecida quando é consequência de uma relação entre os conteúdos e os pontos de partida que permitem aos alunos tomar consciência do

que sabem, independentemente da área curricular de onde provenha esse conhecimento. Assim, é fundamental que o docente adote um papel ativo na construção da sua prática, tendo em conta as particularidades do contexto educativo onde intervém e seguindo os princípios de equidade e diversidade que orientam o currículo (Pacheco, 2001), articulando áreas e conteúdos.

Diversos documentos teóricos e legais devem ser mobilizados no sentido do cumprimento do currículo e da adaptação mencionada anteriormente. De acordo com as orientações legais, o professor deve mobilizar as metas de aprendizagem e curriculares e os programas específicos de cada área disciplinar, que lhe permitem enquadrar a sua prática nos documentos legais.

Os programas do 1º CEB são definidos de acordo com a área curricular em questão e assentam numa visão construtivista, auxiliando o professor na gestão e planificação do processo de ensino, no qual os alunos têm oportunidade de experienciar aprendizagens ativas. Por sua vez, as metas de aprendizagem (referentes ao Estudo do Meio e às Expressões Artísticas e Físico-Motoras) e as metas curriculares (referentes ao Português e à Matemática) apresentam-se como referências centrais do sistema de ensino, as quais estabelecem as aprendizagens consideradas como essenciais, orientando o docente segundo diversos objetivos e prioridades e ajudando-o na adaptação do currículo através da construção do Plano de Turma (PT) e das suas planificações (Despacho 5306/2012 de 18 de abril).

Salienta-se ainda a matriz do 1ºCEB, apresentada no Decreto-Lei n.º91/2013 de 10 de julho, o qual estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos. A matriz de 2013 (Decreto-Lei n.º91/2013 de 10 de julho) veio introduzir o Apoio ao Estudo como componente obrigatória, e definir tempos mínimos para as diferentes componentes do currículo (numa organização semanal flexível entre 22,5 horas e 25 horas), os quais serão abordados nos capítulos seguintes do presente relatório.

Consciente do caráter específico do 1ºCEB e de que o currículo não é algo inflexível e rígido, como mencionado previamente, o professor deve então orientar a sua prática com base nestes documentos, procurando uma adaptação do currículo e das diferentes áreas a lecionar às necessidades dos seus alunos.

Estudos recentes na área da educação debruçam-se sobre temas como os mencionados anteriormente – adaptação e articulação curricular e a interdisciplinaridade -, afirmando que esta articulação facilita a qualidade do processo educativo, promovendo um bom desenvolvimento da escola e dos departamentos enquanto estruturas de orientação e coordenação do trabalho dos professores (Lopes, 2006). Segundo Gonzalez (2003, citado por Lopes, 2006) os departamentos e os seus professores deverão promover uma articulação curricular, desenvolvendo tarefas de planificação, avaliação e colaboração, numa perspetiva de investigação-ação. Neste sentido, a adaptação do currículo a um contexto específico será potenciada sempre que os professores adotem uma postura indagadora e investigadora da sua própria prática, no desenvolvimento de todas as etapas do ciclo de investigação-ação, as quais serão desenvolvidas no ponto seguinte.

1.2 O professor investigador

No seguimento do que foi referido e desenvolvido no ponto anterior, salienta-se a importância da unidade curricular de PPS, que se estabelece como uma componente fundamental na formação de futuros docentes, possibilitando aos formandos a observação e a colaboração no contexto educativo, sustentando-se em diversas etapas fundamentais do processo de investigação-ação (essencial a todos os professores), nomeadamente a observação, a planificação, a colaboração/ação, a avaliação e a reflexão.

De facto, através da adoção de uma postura inquiridora, crítica e reflexiva, o profissional de educação será capaz de aperfeiçoar as práticas, fomentando um

contínuo desenvolvimento pessoal e profissional, que não termina aquando da saída do ensino superior.

Numa perspetiva de constante investigação, a observação torna-se numa primeira etapa necessária para o desenvolvimento das restantes. Como refere Trindade (2007), a observação caracteriza-se como um processo através do qual o profissional recolhe informação e aprende sobre o seu comportamento e o dos outros.

Através da observação, o profissional de educação deve procurar observar e compreender o contexto e o ambiente educativo e as necessidades dos alunos, distinguindo-se do simples olhar pelo seu carácter focalizado e intencional na procura de se estabelecer prioridades para uma futura intervenção, suportada por pressupostos teóricos que ajudam a criar bases de aprendizagem sustentadas sobre o nosso comportamento e o dos outros (Trindade, 2007). Esta observação, no contexto do 1º CEB, deve incidir sobre variados domínios, tais como o espaço físico, os recursos didático-pedagógicos, a turma, a organização temporal, as interações dos diferentes intervenientes do processo educativo, entre outros.

A observação é, assim, uma etapa necessária para uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana (Estrela, 1994), possibilitando uma aproximação às exigências específicas da função de ensinar (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), nomeadamente a de garantir oportunidades para que as crianças realizem experiências de aprendizagem ativas e significativas, com vista à prossecução do sucesso escolar.

Através da observação, o professor será capaz de planear de acordo com a realidade onde se insere, sendo a planificação um instrumento fundamental para a gestão e orientação da sua ação futura (Diogo, 2010). Segundo Clark e Yinger (1979, citado por Arends, 2008), os professores despendem 10% a 20% do seu tempo de trabalho semanal em atividades de planificação, sendo a planificação vital para o ensino (Arends, 2008).

Pacheco (2001) caracteriza a planificação como uma atividade prática que permite ao professor organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula. Com esse propósito, é essencial que se adeque os objetivos da área disciplinar aos objetivos globais do ciclo em questão, contextualizando o programa ao meio onde se desenvolve a prática docente (o que ensinar), que se desenvolva a gestão da organização espaço-temporal escolar (quando ensinar), que se adote e adapte diferentes estratégias, recursos e materiais curriculares (como ensinar), e que se escolha e construa instrumentos de avaliação de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos (como e quando avaliar) (*idem*).

Deste modo, a planificação deve ser utilizada pelo professor no sentido de individualizar o processo de ensino e aprendizagem, indo ao encontro das necessidades dos alunos (Arends, 2008).

Roldão (2009) afirma ainda que a planificação se relaciona com o estabelecimento de estratégias de ensino que podem ser definidas como um conjunto de ações com uma organização sequencial lógica e com procedimentos diversificados, de modo a articular as diversas necessidades dos alunos e os domínios e as finalidades preconizadas para os mesmos, conduzindo ao sucesso e à realização de cada criança no quadro sociocultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade das crianças (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). De facto, ao elaborar uma planificação, sustentada na observação e na reflexão, o professor adequa o processo a todos e a cada aluno, diferenciando estratégias, materiais, ajustando tempo/duração das tarefas, adequando o nível de dificuldade e proporcionando atividades de ensino variadas para os alunos (Arends, 2008).

Deste modo, pode-se afirmar que planificar é uma etapa educativa imprescindível para o professor, uma vez que possibilita a edificação de um plano, no qual constarão os elementos didáticos a tomar em consideração, surgindo como a base do processo de ensino e aprendizagem e proporcionando-lhe uma redução da incerteza e insegurança (Pacheco, 2001).

Intrinsecamente associada à planificação encontra-se a etapa da ação, que dá forma à observação e planeamento realizados, na qual o professor põe em prática todas as estratégias e atividades pensadas anteriormente através de uma ação que valorizará saberes, experiências e outras componentes dos contextos pessoais, culturais e sociais dos alunos (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Integrando-se nas etapas de planificação e de ação encontra-se a gestão do tempo, dos recursos e do espaço, na qual o papel do professor é fundamental de modo a criar ambientes de aprendizagem produtivos e estimulantes. Segundo Arends (2008), o uso do tempo e do espaço são recursos em relação aos quais os professores têm um controlo considerável. A gestão do tempo e do espaço de aula são tarefas complexas e que se associam entre si, uma vez que a organização e disposição da sala poderão influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, por sua vez, a aprendizagem dos alunos.

De facto, o modo como o espaço é utilizado influencia a forma como os alunos se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem. Por outro lado, a disposição dos alunos, das mesas e das cadeiras, não só determina os padrões de comunicação e as relações interpessoais na sala de aula, como também influencia diversas decisões diárias dos professores relativas à gestão e utilização dos recursos (*idem*). Assim sendo, é fundamental que o professor considere e reflita sobre este aspeto - gestão do tempo e do espaço -, ao longo de todas as etapas do processo educativo, proporcionando um ambiente adequado à aprendizagem.

De acordo com Arends (2008), o tempo disponível para o ensino que inicialmente parece ser abundante, rapidamente se torna num recurso escasso. Na educação, o tempo é um recurso que, quando combinado com os outros recursos necessários, produz aprendizagens nos alunos. Segundo estudos realizados nas décadas de 1970 e 1980, existe uma relação direta entre o tempo passado em tarefas académicas e os bons resultados académicos (Fisher *et al*, 1980; Rosenshire, 1980; Sallings & Kaskowitz, 1974; citados por Arends, 2008), sendo que os alunos que despendiam mais tempo em tarefas e trabalhos académicos demonstravam

maiores progressos, quer ao nível da leitura quer ao nível de conceitos lógico-matemáticos.

Com base nesta premissa, importa que o professor considere a gestão do tempo, que embora possa e deva ser flexível permitindo aos alunos partirem à descoberta do mundo e construírem os seus próprios conhecimentos, deve permitir uma abordagem dos conteúdos definidos e planificados para as diferentes sessões.

Intrinsecamente ligadas a estas considerações encontram-se as definições propostas por Carrol (1963, citado por Arends, 2008) de diferentes tipos de tempo: tempo total, tempo de frequência, tempo disponível, tempo académico planificado, tempo académico real, tempo ocupado e tempo de aprendizagem académica. Segundo o autor, o tempo total refere-se à quantidade total de tempo que os alunos passam na escola; o tempo de frequência diz respeito ao tempo que os alunos realmente passam na escola quando se excluem as faltas, sejam elas justificadas ou não, e o tempo disponível refere-se ao tempo que os alunos despendem em outras atividades como o almoço, o lanche e os intervalos. Em relação ao tempo académico, Arends (2008) descreve o tempo académico planificado como o tempo atribuído a atividades de planificação com a turma; o tempo académico real como o tempo que o professor realmente dispensa para as tarefas; o tempo ocupado como a quantidade de tempo que os alunos efetivamente despendem numa tarefa ou atividade de aprendizagem e, por fim, o tempo de aprendizagem académica como o tempo que um aluno despende numa tarefa em que é bem-sucedido.

Ainda na etapa da ação (e, conseqüentemente, ligada à etapa de planificação), salienta-se a articulação e o desenvolvimento das estratégias e atividades as quais deverão ser sustentadas numa visão global e interdisciplinar. Segundo Piaget (1977, citado por Leite, 2012), a aprendizagem é favorecida quando é consequência de uma relação entre os conteúdos e os pontos de partida que permitem aos alunos tomar consciência do que sabem, independentemente da área curricular de onde provenha esse conhecimento. Os alunos atribuem, assim, sentidos às situações com

que convivem, estabelecendo uma relação entre o “novo” (o conhecimento a adquirir) e o conhecimento que possuem através da interação com o que lhes é próximo e familiar. Ainda segundo o mesmo autor (1972, citado por Pombo *et al.*, 1994) a interdisciplinaridade aparece como um intercâmbio mútuo e integração de diversas disciplinas, tendo como resultado um enriquecimento recíproco. Palmade (1979, citado por Pombo *et al.*, 1994) caracteriza a interdisciplinaridade como a integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, no sentido de uma visão unitária do saber.

Também Pacheco (2000) refere que a interdisciplinaridade curricular representa o ideal da formação integrada, pretendendo acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade, ou seja, um axioma comum às várias disciplinas. No entanto, a promoção da articulação e da interdisciplinaridade torna-se num grande desafio numa altura em que as orientações regulamentares refletem uma organização curricular segmentada, com cargas horárias rígidas para cada disciplina, e com programas que obedecem, cada um, a uma lógica estritamente disciplinar, com os seus objetivos, métodos, procedimentos e especificidades. Deste modo, e tal como postula Fazenda (1978, citado por Thiesen, 2007), a introdução da interdisciplinaridade no contexto educativo implica uma transformação da pedagogia e formação de professores, assim como uma nova perspetiva sobre o ensino.

No desenvolvimento da sua ação pedagógica, torna-se assim fundamental que o professor reflita sobre estas questões e sobre todas as implicações da sua ação, concretizando e organizando as suas opções de modo fundamentado, sendo a reflexão transversal a todas as etapas do processo educativo e formativo.

O processo educativo reveste-se de grande complexidade, envolvendo diversos fatores que associados à multiplicidade de características pessoais dos alunos que um professor encontra ao longo da sua carreira, resulta num processo dinâmico e vivo em permanente mutação. Deste modo, a adoção de uma prática reflexiva, na

qual o professor se organiza e reestrutura as suas ações adaptando-as ao seu público-alvo (Oliveira & Serrazina, 2002), é imprescindível para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, observando-se, planeando-se, avaliando-se para refletir e voltar a planear. Assim surge o conceito de professor reflexivo, que Alarcão (1996) caracteriza como um professor capaz de refletir e ser aluno da sua própria prática devendo o mesmo aprender a refletir e a refletir para aprender. É, assim, um professor investigativo o qual observa, questiona, investiga, interpreta, reflete, e reconstrói a ação. No entanto, a qualidade da reflexão é mais importante que a sua simples existência, devendo o professor procurar, através da reflexão, construir soluções para os problemas identificados que afetam o desenvolvimento do processo educativo dentro de parâmetros de qualidade superiores (Oliveira & Serrazina, 2002).

Neste sentido, Dewey, (1993, citado por Oliveira & Serrazina, 2002), explorou o conceito de reflexão, referindo que no ensino reflexivo se desenvolve um exame ativo, persistente e cuidadoso de todas as convicções ou formas de conhecimento, de acordo com os fundamentos que as sustentam, sendo fundamental formar profissionais de educação capazes de refletir sobre a sua prática, de modo a que esta seja uma ferramenta de desenvolvimento do pensamento e da ação.

De acordo com Pourtois (1981) a permanente reflexão preconiza uma constante procura de saberes, com o objetivo de adequar a prática profissional a uma realidade concreta, que o professor deve compreender e conhecer. Assim, a reflexão não deve servir apenas para a construção da planificação, mas também para a construção do conhecimento.

Schön (2000, citado por Oliveira & Serrazina 2002) distingue três momentos fundamentais de reflexão: a reflexão na ação - realizada no próprio contexto, considerando-se fenómenos e factos que intuitivamente chamam a atenção e experienciando, explorando e testando ações e hipóteses -, reflexão sobre a ação – realizada após a situação numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la - e reflexão sobre a reflexão na ação – que ajuda o professor a

prosperar no seu desenvolvimento pessoal e profissional, construindo o seu próprio conhecimento. Neste sentido, os professores deverão desenvolver uma visão crítica do contexto estrutural ou ideológico em que estão a trabalhar, sendo conduzidos através da reflexão na sua própria prática e da reflexão sobre a mesma, caracterizando-se o processo reflexivo e investigativo como um vaivém permanente entre o acontecer e o compreender, na procura de significado das experiências vividas (Serrazina, 1999).

Com base no enunciado neste ponto, a investigação-ação desenvolve-se assim num ciclo que envolve uma planificação, flexível e que permite adaptação, a ação onde se atua no sentido de desenvolver a planificação, a observação (registada) da ação para recolher evidências que possibilitem a avaliação, e a reflexão sobre a ação registada que será enriquecida com a discussão, conduzindo à reconstrução da ação (Kemis, 1989, citado por Latorre, 2003). Para a sua concretização em contexto de formação de professores, salientam-se alguns instrumentos que podem ser utilizados pelo professor como mecanismos de promoção e desenvolvimento da reflexão: a narrativa individual, a narrativa colaborativa e o diário de formação pessoal.

A narrativa individual caracteriza-se como um instrumento de reflexão “*sobre a acção passada, na ação presente, para a acção futura*” (Sá-Chaves, 2000, p. 24), que permite ao docente analisar e refletir sobre a sua prática. Deste modo, é um instrumento que auxilia a compreensão do mundo e de como se atua sobre o mesmo, do modo como se constroem e interpretam sentidos, se tomam decisões e se (re)constrói a memória. É, assim, uma estratégia fundamental para a descrição, análise e interpretação da informação recolhida por observação, tendo um carácter pessoal e potenciador de transformação no pensamento e ação do professor, indo para além da descrição e ao encontro da interpretação (Ribeiro & Moreira, 2007).

Por outro lado, as narrativas colaborativas, apesar de também apresentarem um carácter pessoal, caracterizam-se por serem um instrumento de “diálogo” e reflexão partilhada entre os diferentes intervenientes na ação pedagógica. De acordo com

Vieira e Moreira (2011), as narrativas colaborativas estabelecem uma relação reflexiva, dialógica e dialética entre os atores de reflexão, favorecendo a partilha e a procura continuada da construção e reconstrução dos saberes profissionais através de uma análise e reflexão das diferentes perspetivas e o alargamento das possibilidades de aperfeiçoamento da prática e da reflexão pessoal. Esta estratégia enfatiza a importância do trabalho colaborativo que promove a co construção de saberes, o diálogo e o confronto de ideias, técnicas e valores.

No que diz respeito ao diário de formação pessoal, este apresenta-se como um instrumento semelhante à narrativa individual mas com um cariz mais íntimo e pessoal, onde o professor expõe o seu pensamento através de uma escrita reflexiva e expressiva. Neste, o docente realiza registo de observação e reflete não só sobre a ação desenvolvida mas também sobre os sentimentos e pensamentos despertados durante a mesma (Zabalza, 1994).

Nesta linha de pensamento, Yinger (citado por Zabalza, 1994, p. 94) aponta quatro características importantes do ato de escrever: a sua multirepresentação e integração; o feedback autoproporcionado; a estruturação deliberada do significado; e o seu carácter ativo e pessoal. Assim, e segundo o autor, o ato de escrever é “multirepresentacional e integrativo” pois permite uma exteriorização de pensamentos, sentimentos e situações de forma estruturada e possibilita um “feedback autoproporcionado”, uma vez que à medida que o professor vai registando pode ler e reler o pensamento e compreender simultaneamente a sua evolução (*idem*). Requer também uma “estruturação deliberada do significado”, pois a escrita deve envolver correções sintáticas, semânticas e de coesão e coerência, estabelecendo-se constantemente conexões entre novas e antigas informações, gerando novas aprendizagens (*idem*). Por fim, o ato de escrever é ativo e pessoal, uma vez que pressupõe um cunho pessoal, principalmente a nível cognitivo, e uma organização pessoal do texto, selecionando os temas, os conteúdos a abordar e a respetiva ordem, de modo a que esteja de acordo com os seus princípios e características pessoais. Em suma, o diário de formação pessoal é

uma espécie de narrativa reflexiva com um caráter mais íntimo e pessoal e, como tal, um instrumento de construção e análise da identidade e cultura profissionais (Zabalza, 1994).

No ciclo de investigação-ação, importa ainda referir a etapa de avaliação que se constitui como um processo orientador do percurso educativo, auxiliando a aprendizagem do aluno ao longo do ensino básico. A avaliação torna-se fundamental para a recolha de informações que sustentam a tomada de decisões que promovam a aprendizagem, a adaptação dos projetos curriculares de escola e de turma, a seleção adequada de metodologias e recursos e verifica e analisa as aprendizagens e competências dos alunos, contribuindo para, no sentido geral, melhorar a qualidade do sistema educativo (Despacho normativo 1/2005 de 5 de janeiro).

Deste modo, é fundamental que o professor avalie a sua prática e a dos alunos, refletindo sobre as aprendizagens, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, durante e após o processo de aprendizagem, utilizando instrumentos adequados de avaliação e observação (provas convencionais, observação sistematizada, observação não-sistematizada, entre outros), (Cortesão, 2002). Também Roldão (2004) afirma que para avaliar é imprescindível a construção de mecanismos de acompanhamento do processo que o ajustem e reorientem no sentido pretendido.

Com este propósito, Cortesão (2002) distingue três tipos principais de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

A avaliação diagnóstica, por norma, tem lugar no início de cada ano de escolaridade podendo ser retomada sempre que seja considerado oportuno ao longo do ano. É um tipo de avaliação cujo objetivo é auxiliar a seleção de estratégias de diferenciação pedagógica e que contribui para a elaboração, adequação e reformulação do PT, (anteriormente denominado de Projeto Curricular de Turma), promovendo a integração escolar do aluno. A avaliação diagnóstica fornece informação ao professor que lhe permitirá adequar o seu trabalho às características

e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar (Cortesão, 2002; Decreto-Lei n.º 139 de 2012 de 5 de julho).

A avaliação formativa é, segundo o mesmo autor, o principal método de avaliação do ensino básico, assumindo um carácter contínuo e sistemático, no sentido da regulação do ensino e da aprendizagem. Deve recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que estas ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno e ao encarregado de educação obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, auxiliando quer alunos quer professores a reorientar o trabalho de modo a colmatar eventuais falhas, reorientar aprendizagens ainda não conseguidas e aspetos a melhorar (*idem*).

Por fim, a avaliação sumativa caracteriza-se como uma avaliação globalizante e final sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular (Decreto-Lei 139 de 2012 de 5 de julho), tendo, normalmente, lugar em momentos específicos, por exemplo no fim de um ano ou de um período letivo.

Em suma, o professor do 1º CEB deverá desenvolver um conjunto de capacidades e saberes que lhe permitam desenvolver uma competência profissional de base, a qual deverá ser aperfeiçoada e aprofundada através de uma postura crítica e reflexiva da sua própria prática, e uma postura colaborativa e de partilha com os outros no sentido de uma reflexão conjunta.

1.3. Metodologias e modelos de ensino

Na perspetiva de investigação-ação mencionada no ponto anterior, é fundamental que o docente adote metodologias e modelos de ensino que orientem e fundamentem a sua ação, tendo sempre por base as características do contexto e, mais especificamente, dos seus alunos.

A este nível, salienta-se a importância de um conhecimento das etapas de desenvolvimento das crianças. De acordo com Piaget (1981), o indivíduo

desenvolve-se ao longo de quatro estádios distintos - estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio das operações concretas e estágio das operações formais -, que ocorrem num processo de equilibração entre a acomodação e a assimilação e no qual a criança assume um papel ativo, sendo o conhecimento resultado de construções sucessivas de estruturas da mente que são reorganizadas através da relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer.

Segundo o autor, no período escolar do 1º CEB, a criança situa-se no estágio operatório concreto, evoluindo no sentido de um menor egocentrismo e sendo capaz de pensar logicamente e de usar operações mentais para resolver problemas concretos (Piaget citado por Papalia *et al.*, 2001). Neste estágio, as capacidades de linguagem das crianças continuam a desenvolver-se, revelando melhorias na compreensão e comunicação oral e escrita, desenvolvendo uma compreensão cada vez mais sofisticada da sintaxe até aos 9 anos (Papalia *et al.*, 2001).

Tendo conhecimento das teorias de desenvolvimento, e sabendo que cada criança apresenta características e evoluções diferentes dentro do mesmo estágio de desenvolvimento, importa que o professor tenha em consideração que a experiência escolar das crianças afeta e é afetada por todos os aspetos do seu desenvolvimento – cognitivo, físico, emocional e social. Além das características próprias da criança, cada nível do contexto das suas vidas, desde a família aos acontecimentos na sala de aula, influencia a sua realização escolar (Pacheco, 2000).

Também Vigotsky (1978, citado por Arends, 2008) afirma que o papel do meio envolvente e do contexto social é fundamental para o seu desenvolvimento, definindo uma Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), isto é, a distância existente entre o nível de desenvolvimento prévio da criança e o nível de desenvolvimento que esta pode conseguir com o apoio do adulto ou de um par. De acordo com Vigotsky (1978), o aspeto social da aprendizagem é fundamental, a qual ocorre através da interação social com professores e pares, sendo os alunos impulsionados

em direção à sua ZPD (e, como tal, à aprendizagem de novos conhecimentos) quando sujeitos a desafios e acompanhamento adequados.

Com base nestas premissas, pode afirmar-se que o professor deverá realizar uma gestão equilibrada de estratégias, metodologias e métodos de ensino, indo ao encontro das características dos seus alunos, quer a nível do seu estágio de desenvolvimento quer ao nível de aspetos pessoais e sociais.

Assim, e recordando o referido no ponto 1.2 deste capítulo do professor sobre a articulação e interdisciplinaridade curriculares, torna-se fundamental que o docente rompa com uma lógica disciplinar e compartimentada de organização dos conteúdos e procure uma organização integrada das áreas curriculares do currículo (Leite, Gomes & Fernandes, 2001), através da utilização consciente de diversas metodologias. De acordo com Ferreira e Santos (2000), a fundamentação de um profissional de educação em metodologias de ensino ativas é essencial, pois promove uma prática que tem por base aspetos personalizados e processuais do processo de aprendizagem e de desenvolvimento de uma formação pessoal e social dos alunos, privilegiando não só o exercício cognitivo mas também aspetos afetivos.

Segundo Katz e Chard (1997), os conhecimentos das crianças estão frequentemente interligados ao contexto em que foram adquiridos e, de facto, para as crianças, os conteúdos das suas aprendizagens devem estar relacionados com acontecimentos que elas possam viver. Assim, o professor deve assumir o papel de orientador e dinamizador deste processo de interação entre a criança e o contexto de aprendizagem. Para isso, é importante adotar vários modelos de ensino-aprendizagem que vão ao encontro das suas vivências e interesses promovendo uma construção ativa do seu próprio conhecimento.

Arends (2008) distingue modelos de ensino interativo centrados no professor, como o modelo de instrução direta, e modelos de ensino interativo centrados no aluno, como o modelo de aprendizagem cooperativa e o modelo de aprendizagem baseada em problemas.

O modelo de instrução direta consiste na promoção da aprendizagem de conhecimento processual e de conhecimento declarativo que possa ser organizado de forma gradual. Este modelo de aprendizagem advém da teoria de aprendizagem social de Bandura (1977, citado por Arends, 2008) que considera que a aprendizagem se concretiza através da modelagem, sendo a partir da observação dos outros que a criança forma uma ideia de como os novos comportamentos são desempenhados, informação que mais tarde é codificada surgindo como guia para a ação. Deste modo, o modelo de instrução direta requer um ambiente de aprendizagem estruturado e uma direção rigorosa do professor, o que não significa de modo algum que seja autoritário ou pouco afetivo. Neste sentido, o professor deve tentar certificar-se de que os alunos compreendem o que lhes está a ser ensinado e proporcionar um feedback adequado, corrigindo erros e motivando os alunos (Arends, 2008).

No que diz respeito ao modelo de aprendizagem cooperativa, este assenta na organização dos alunos em pequenos grupos, que desenvolvem tarefas escolares, valorizando-se o esforço tanto coletivo como individual. Este modelo nasceu de um princípio de pensamento e prática democráticos, de aprendizagem ativa e de respeito pelo pluralismo em sociedades multiculturais (Arends, 2008). Sendo assim, este modelo ultrapassa a simples aprendizagem escolar, promovendo também o desenvolvimento de capacidades de entreaajuda e cooperação e a aceitação intergrupala. De igual modo, potencia os padrões de ligação entre os pares e a autoestima de todos os intervenientes, espelhando a vida real e a sociedade como um todo (Dewey, n.d., citado por Arends, 2008).

Por fim, o modelo baseado em problemas pretende promover uma aprendizagem por descoberta numa atitude construtivista do professor e do aluno, num processo de co construção da própria aprendizagem (Bruner, 1960, citado por Arends, 2008). Neste modelo, os alunos são ouvidos, valorizando-se a sua opinião, e incentivando-os a apresentarem as suas próprias ideias e teorias, não só como

forma de promover a sua confiança mas também como modo de promoção do respeito para com os outros colegas e o seu pensamento.

Em suma, é fundamental que o professor adapte os modelos de ensino e as estratégias às características do grupo com que trabalha, de modo a perceber quais as suas potencialidades e as dificuldades a ultrapassar, aplicando-os de modo isolado ou combinado, não esquecendo que a experiência escolar das crianças depende de diversos fatores e que a articulação curricular surge como meio de estabelecimento de relação e integração de disciplinas e conteúdos para uma maior qualidade das aprendizagens dos alunos, sem quebra de identidades e objetivos (Pacheco, 2000).

Com base nos referenciais teóricos desenvolvidos ao longo deste capítulo, e sendo a observação a primeira etapa do processo de investigação-ação, a mestranda observou e caracterizou a turma e a instituição de ensino, valorizando as características do grupo e de cada criança como ser individual, como será explanado no capítulo seguinte.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A prática pedagógica no 1º CEB realizou-se na EB/JI da Torrinha, a qual acolheu, com base no Decreto-Lei n.º 75/2008, mais concretamente na última alínea do artigo 4º e através de uma orientadora cooperante, a iniciativa de PPS promovida pela Escola Superior de Educação do Porto e desenvolvida pelas alunas do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A EB1/JI da Torrinha situa-se na freguesia de Cedofeita, na cidade e distrito do Porto, e integra-se no Agrupamento Vertical de Escolas Rodrigues de Freitas.

A freguesia de Cedofeita tem as suas origens no desenvolvimento de um povoado, no século XI, em torno da igreja românica que ainda existe no centro da freguesia, tendo, segundo dados recentes, 22 077 residentes. É rodeada a poente pela freguesia de Santo Ildefonso, a noroeste por Ramalde, a nordeste pela freguesia de Paranhos, a sudoeste por Massarelos e a sul por Miragaia e Vitória (Junta de freguesia de Cedofeita, 2013).

Esta freguesia destaca-se pelas suas atividades comerciais, nomeadamente pelas inúmeras lojas de comércio tradicional que preenchem a zona pedonal da rua de Cedofeita e pela existência de prédios antigos que constituem um importante legado patrimonial, tais como: a Casa da Pedra onde viveu Oliveira Martins; a Casa da Boavista, que pertenceu à família de Almeida Garrett e onde hoje funciona o Colégio Universal, e o edifício onde esteve instalado o Quartel-general da Região Militar do Porto, na Praça da República.

A arquitetura urbana de Cedofeita tem sido bastante renovada, bem como os espaços verdes que têm sido alvo de revitalização e requalificação, nomeadamente os jardins da Praça da República e da rotunda da Boavista (Junta de Freguesia de Cedofeita, 2013).

Em termos culturais, salienta-se a existência de cinemas, teatros e um número significativo de galerias de arte com exposições permanentes, a Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio e a Casa da Música, edifício mais recente e projetado pelo

arquiteto holandês Rem Koolhaas onde se desenvolvem eventos e espetáculos de diversos géneros musicais. Importa também referir que nesta freguesia teve origem, no século XIX, uma das festas mais características da cidade do Porto, o S. João.

Ao nível da saúde, a freguesia dispõe de vários serviços de apoio, nomeadamente a unidade de serviço de atendimento de situações urgentes, três centros de saúde, o Hospital Militar, o Hospital Maria Pia e o Hospital Privado da Boavista. Pode ainda salientar-se um grande conjunto de instituições que pretendem melhorar a qualidade de vida da comunidade de Cedofeita, tais como instituições particulares de solidariedade social, centros de dia para idosos, a Casa de Cedofeita, o Instituto de Cegos S. Manuel, o Instituto Araújo Porto (Surdos-Mudos), o Lar da Quinta do Marinho, entre outros (Junta de Freguesia de Cedofeita, 2013).

O Agrupamento Vertical de Rodrigues de Freitas situa-se, como referido anteriormente, nesta freguesia, e abrange a EPE e os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e o Ensino Secundário, integrando-se no setor público de ensino. Engloba diversas instituições de ensino para além da EB1/JI da Torrinha, nomeadamente a Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas e a EB1 Carlos Alberto, pertencentes à freguesia de Cedofeita, a EB1 de Miragaia e a EB1/JI da Bandeirinha inseridas na freguesia de Miragaia, a EB1 S. Nicolau, pertencente à freguesia de S. Nicolau e o JI da Vitória, pertencente à freguesia de Vitória.

Segundo o Relatório de Pré-diagnóstico realizado em 2008 pelo departamento municipal de estudos da Câmara Municipal do Porto (Martins *et al.*, 2008), observa-se uma diminuição de residentes nestas freguesias, particularmente marcante nas freguesias mais centrais como a freguesia de Miragaia e Vitória. De acordo com este relatório o nível socioeconómico dos agregados familiares é considerado médio-baixo, existindo uma maior incidência de taxa de desemprego nas freguesias de S. Nicolau, Vitória, e Miragaia. O aumento progressivo do número de pessoas inscritas nos centros de emprego do Porto, no ano de 2009, sugere um agravamento do nível

de desemprego, tendo o número de requerimentos de pensão social e o número de agregados familiares a beneficiar do rendimento social de inserção aumentado de forma significativa (Vieira *et al.*, 2009).

Por se encontrar ainda em fase de construção, não foi possível proceder a uma análise aprofundada ao Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), o qual se define em torno das dificuldades económicas e sociais da freguesia, denominando-se “Despertar para o saber”. Neste sentido, o PEA desenvolve-se em torno de quatro eixos principais, tais como “apoio à melhoria das aprendizagens dos alunos”, “prevenção do abandono, absentismo e indisciplina”; melhoria da “relação Escola-Família-Comunidade”; e “monitorização e autoavaliação” (Agrupamento Vertical Rodrigues de Freitas, 2013).

Por se tratar de uma escola inserida num agrupamento de território educativo de intervenção prioritária, o PT integra-se num documento denominado de Dossier Técnico Pedagógico (DTP), o qual está organizado de acordo com um conjunto de documentos base que orientam as práticas do Agrupamento para o ano letivo 2013/2014, tais como o PEA, já mencionado, o plano anual de atividades e o regulamento interno. Este dossier integra e operacionaliza as orientações e as disposições legais em vigor, englobando as prioridades definidas em conjunto pelos diferentes órgãos de administração e gestão e estruturas de orientação educativa do agrupamento (Dossier Técnico Pedagógico, 2013). Deste modo, o DTP visa concretizar as orientações curriculares de âmbito nacional, adequando-as ao agrupamento em questão e considerando as características da turma em questão (cada turma apresenta um DTP, cuja realização é da responsabilidade do professor titular).

O DTP da turma A do 1º ano estabelece como prioridade o “apoio à melhoria das aprendizagens dos alunos” no sentido de uma intervenção direta na promoção do sucesso educativo (Dossier Técnico Pedagógico, 2013, p. 2). Deste modo, foram estipulados três objetivos que pretendem dar resposta às dificuldades dos alunos: reforçar o apoio individualizado no sentido de uma deteção precoce de eventuais

problemas no desenvolvimento de competências específicas de leitura, de escrita e de matemática; agir para o sucesso educativo e trabalhar com particular incidência no acolhimento e motivação dos alunos para a nova etapa do 1.º CEB (Dossier Técnico Pedagógico, 2013).

Ao longo do documento, o DTP considera também os restantes eixos do PEA - “prevenção do abandono, absentismo e indisciplina”; melhoria da “relação Escola-Família-Comunidade”; e “monitorização e autoavaliação” (Agrupamento Vertical Rodrigues de Freitas, 2013) - não fazendo, no entanto, referência aos seus objetivos.

No que se refere à caracterização da instituição em si, a EB1 /JI da Torrinha, dispõe de duas salas destinadas às atividades da educação pré-escolar, acolhendo crianças dos 3 aos 6 anos em dois grupos heterogêneos de 22 e 26 crianças respetivamente, 15 salas destinadas ao 1º CEB e uma para o apoio à multideficiência. É ainda constituída por uma cantina com cozinha, uma biblioteca, uma sala de informática, um laboratório de ciências, uma sala de professores e oito casas-de-banho (seis para alunos e duas para os docentes e auxiliares de educação).

Todos os espaços revelam segurança e respeito pelo bem-estar das crianças, apresentam um bom estado de conservação e limpeza com exceção da casa de banho do recreio que se encontra sempre com água no chão. O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos, não existindo, no entanto, o aproveitamento total do seu potencial, nomeadamente ao nível da exposição de trabalhos nos corredores, folhetos informativos, entre outros (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo I: Guião de Observação).

Ao nível do espaço exterior, os alunos da EB1/JI da Torrinha podem usufruir de dois espaços (sem equipamento para a Educação Pré-Escolar), sendo que em cada um existe um pátio coberto e um espaço descoberto alcatroado (com duas balizas de futebol) e ladeado por um passeio de terra batida e algumas árvores. Importa referir ainda a horta pedagógica, na qual se pode encontrar, para além das

plantações, um lago, duas árvores de grande porte e um espaço destinado à compostagem.

Os alunos da turma onde a prática pedagógica foi desenvolvida frequentam diariamente a sala de aula, o recreio, a biblioteca e o refeitório na hora de almoço.

Em relação à sala de aula da turma em questão, observou-se que o espaço é adequado ao número de alunos, estando organizada com mesas de dois lugares. A mesa da professora encontra-se colocada à frente das mesas dos alunos, que apresentaram diferentes organizações ao longo da prática pedagógica, no canto direito da sala. A disposição da sala é variável e ajustável às necessidades evidenciadas, sendo a tomada de decisão relativa a esta organização, maioritariamente, da responsabilidade da professora e, mais tarde, também das mestrandas. O espaço da sala oferece condições de autonomia para os alunos que se deslocam quando precisam de algum material, de aguçar os lápis, entre outras necessidades, após a autorização da professora.

O material utilizado por cada aluno no dia-a-dia está organizado nas suas mesas de forma a facilitar a sua utilização e evitar interrupções ao trabalho, encontrando-se também ao dispor dos alunos bengaleiros dentro da sala, onde estes arrumam as mochilas e os casacos. As paredes são revestidas a corticite (duas) com espaço suficiente para contemplar a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelos alunos bem como materiais de editoras com conteúdos abordados. Do outro lado da sala, encontra-se um armário e umas prateleiras de arrumação de material de escrita, pintura, recorte, colagem, entre outros, que é distribuído pelos alunos sempre que a atividade assim o exige, bem como das capas arquivadoras dos trabalhos dos alunos. De entre os diferentes materiais, salienta-se a existência de materiais estruturados como MAB, geoplanos, blocos lógicos, figuras geométricas, jogos lúdicos de palavras, entre outros. No entanto, alguns destes materiais não existem em quantidade suficiente para permitir a utilização simultânea por todos os alunos.

A turma A do 1º ano é constituída por 26 alunos, 10 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos (nascidos entre 2007 e 2008).

É uma turma bastante imatura no que se refere aos comportamentos uma vez que existe um grande número de crianças que só completam os 6 anos de idade em dezembro e janeiro, revelando alguma dependência do adulto e dificuldade em permanecer na sala durante todo o tempo letivo.

Todas as crianças frequentaram o jardim-de-infância: 10 frequentaram o JI da Torrinha e os restantes alunos frequentaram quatro JIs de outras instituições, apresentando por isso hábitos de trabalho distintos. Devido à diferença de idades e de hábitos de trabalho, a turma é bastante heterógena em relação às capacidades cognitivas, ritmos de trabalho, interesses e necessidades (Dossier Técnico Pedagógico, 2013), existindo alunos que já leem autonomamente e realizam as tarefas com facilidade ao contrário de outros que realizam as tarefas mais lentamente, quer por motivos de distração quer devido a algumas dificuldade de aprendizagem (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo I: Guião de Observação). Não existem crianças sinalizadas com necessidades educativas especiais (NEE) estando, no entanto, três crianças a beneficiar do apoio educativo.

Em relação à dinâmica interacional da turma, observa-se que os alunos manifestam as suas ideias, pensamentos e emoções, interagindo autonomamente umas com as outras. No entanto algumas não demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros, revelando dificuldade em partilhar (voluntariamente). Na sua maioria, os alunos não evidenciam iniciativa e autonomia na resolução de conflitos com os pares, solicitando a intervenção da professora orientadora ou das professoras estagiárias (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo I: Guião de Observação).

Devido à reformulação da componente letiva por parte do Ministério de Educação (Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho) o horário letivo da turma desenvolve-se entre as 9:00 e as 12:30 e das 14:00 às 16:00 horas. Importa referir

que a partir das 16:30 funcionam as atividades de enriquecimento curricular de Expressão Musical, Atividade Física e Desportiva e Inglês, mas apenas 23 alunos frequentam as mesmas.

Em relação aos pais, a maioria possui o ensino secundário sendo que, na totalidade dos pais e das mães, apenas 20 frequentaram o ensino superior (15 possuem a licenciatura, quatro o mestrado e um o doutoramento). Através da análise do DTP, foi possível constatar que a função de encarregado de educação se distribui pelos pais e pelas mães, verificando-se um caso no qual a encarregada de educação é a avó da criança. Dos 26 alunos, oito vivem apenas com a mãe e um com a avó (Dossier Técnico Pedagógico, 2013).

Importa ainda salientar que existem alguns casos de famílias desmembradas ou com problemas de saúde, situações que se refletem (e refletiram) no comportamento e desempenho dos alunos.

No que diz respeito ao corpo docente, a EB1/JI da Torrinha integra na sua equipa 15 quinze professores do 1º CEB, duas educadoras de infância, uma educadora de ensino especial, responsável pela sala de multideficiência, e duas coordenadoras (uma do 1º CEB e uma coordenadora de escola).

Em suma, a análise do DTP e da prática, permitiu recolher os dados explanados anteriormente, sobre o contexto em que se desenrolou o estágio, os quais sustentam este capítulo, quer ao nível do contexto socioeconómico da instituição, quer ao nível das características dos alunos, através da primeira fase da prática pedagógica supervisionada, a observação participante, de modo a se desenvolver planificações em conformidade com os mesmos.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DETRANSFORMAÇÃO

As atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica supervisionada contribuíram, não só para o desenvolvimento dos alunos, mas também para o próprio desenvolvimento da mestranda, a qual foi construindo uma identidade profissional, através de uma interpretação e reinterpretação de experiências (Beijaard *et al.*, 2004, citado por Marcelo, 2009), numa perspectiva de uma aprendizagem e formação contínua de articulação entre a ação, a investigação e a formação.

As expectativas eram elevadas, uma vez que a mestranda desde cedo se sentiu mais à-vontade no contexto do 1ºCEB, aguardando por este estágio com muita expectativa mas também com alguma insegurança, receando não corresponder ao desempenho desejado e desenvolver assim uma desilusão pessoal e profissional.

Apesar de já conhecer alguns dos instrumentos a utilizar ao longo da prática pedagógica supervisionada, como o guião de pré-observação, a estrutura da narrativa colaborativa, entre outros, a primeira semana de aulas do segundo ano do mestrado, na ESE-IPP, foi fundamental para a adaptação desses instrumentos ao novo contexto de estágio e para a primeira interação com a grelha de planificação, bem como para conhecer a supervisora da instituição, a instituição de ensino e a professora cooperante que acolheu as mestrandas.

As aulas de PPS revelaram-se momentos imprescindíveis ao desenvolvimento profissional, uma vez que tornaram possível a exploração e compreensão de diversos recursos, nomeadamente ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), bem como a exploração de conceitos teóricos à luz de questões emergentes da prática, articulando-se teoria e prática através de uma reflexão coletiva e do acompanhamento por parte das diferentes docentes da unidade curricular.

Tal como aconteceu na prática pedagógica em contexto de EPE, esta reflexão ainda foi mais enriquecida pelo facto de uma das tipologias de aulas da unidade curricular ser, a partir de um determinado momento, lecionada pela supervisora institucional, servindo as dúvidas das mestrandas, por vezes, de mote para as discussões e reflexões, bem como proporcionando-se oportunidades para refletir pessoalmente sobre questões mais específicas do contexto da mestranda.

Nas várias sessões teóricas da unidade curricular foram exploradas diversas temáticas, que apoiaram e promoveram o processo de formação, tais como: a importância e estratégias de reflexão; os instrumentos de apoio ao processo de investigação-ação e a sua relevância; desafios éticos da profissão; metodologias e recursos através das TIC; entre outros.

Esta unidade curricular permitiu ainda uma interação em diferentes seminários como o seminário sobre a exploração do quadro interativo e o seminário “O conflito em contexto escolar: transformar um impedimento em oportunidade”. Deste modo, a articulação entre a base teórica, fornecida nas diferentes sessões, e a prática, discutida nas sessões práticas, possibilitaram a edificação de um suporte significativo ao desenvolvimento da prática pedagógica.

As duas primeiras semanas de estágio na EB1 da Torrinha permitiram recolher e analisar informações sobre os alunos e o seu contexto, desenvolvendo-se uma das etapas do processo educativo, a observação. Esta foi fundamental para compreender o contexto onde a mestranda iria interagir, possibilitando extrair informações concretas e conscientes sobre todos os intervenientes presentes e orientar a nossa prática fundamentada (Trindade, 2007).

Como referido no primeiro capítulo do presente relatório, a observação é uma etapa necessária para uma adequada intervenção pedagógica, surgindo como um instrumento essencial a uma aprendizagem gradual e sólida (Estrela, 1994). Neste sentido, e para o desenvolvimento desta aprendizagem, a mestranda procedeu a um registo diário no diário de formação (cf. Anexo Tipo A e Anexo Tipo B – Anexo II: Diário de Formação Pessoal), registo efetuado também ao longo de toda a prática

pedagógica. Assim, através do registo dos dados observados e de uma escrita reflexiva, a mestranda foi capaz de conhecer as características dos alunos, as suas dificuldades e ritmos de trabalho, bem como os métodos de ensino desenvolvidos pela professora cooperante.

Esta observação e recolha de informação iniciaram-se com um cariz não participante, mas devido às características da turma, que se revelou agitada e dependente do adulto, a mestranda optou por participar nas atividades, nomeadamente nos momentos dedicados à realização de atividades do livro ou fichas de trabalho.

Quer na primeira semana de observação, quer na segunda, a observação foi intencional, tendo a mestranda objetivos definidos sobre o que observar, registando as informação no guião de observação (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo I: Guião de Observação) mas também espontânea, uma vez que foram observados e registados diversos aspetos, comportamentos e situações suscitadas pela prática que, naturalmente, não estavam inicialmente programadas.

Assim, esta observação constituiu-se como a etapa inicial de um processo de investigação-ação que contemplou as suas diferentes fases, procurando-se observar, questionar, investigar, interpretar, refletir, e reconstruir a ação educativa.

A observação e acompanhamento do grupo permitiram constatar que o grupo é bastante interessado e motivado para a aprendizagem, participando ativamente nas dinâmicas da sala e da instituição, manifestando as suas ideias, pensamentos e emoções, sendo capazes de interagir autonomamente uns com os outros. No entanto, alguns alunos não demonstram sensibilidade para com os sentimentos, necessidades, dificuldades e interesses dos outros, revelando dificuldade em partilhar os seus materiais e brinquedos, e não evidenciando iniciativa e autonomia na resolução de conflitos (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo I: Guião de Observação).

Foi também possível observar cada aluno, começando a conhecer-se as suas personalidades, observando-se o modo como cada um interagiu e desenvolvia as

suas atividades e verificando-se de imediato quem tinha uma personalidade mais forte e ambiciosa e quem tinha uma personalidade mais serena e amigável.

No que diz respeito ao método de trabalho da professora titular, foram observadas diversas dimensões, como a dimensão da sensibilidade, da estimulação e da autonomia, constatando-se que a professora adota um tom de voz positivo, é carinhosa e afetuosa revelando empatia com as necessidades e preocupações dos alunos, respeita e valoriza o aluno encorajando-o e motivando-o, estimula a atividade, a responsabilidade e resolução de conflitos. No entanto, e pela professora cooperante considerar que se trata de uma turma de 1ºano bastante irrequieta, ainda num momento de transição da EPE, observaram-se menos oportunidades em que os alunos pudessem escolher (materiais, modos de realizar determinada atividade, entre outros) e realizar experiências (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo I: Guião de Observação).

Neste ponto importa referir que a atitude da professora cooperante foi fulcral para o desenvolvimento das interações e para a aprendizagem dos alunos mas também para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestrandas, tendo sido desenvolvido um ambiente democrático na sala de aula, o qual se estendeu às mestrandas uma vez que a professora revelou-se sempre disponível para colaborar e ajuda-las em qualquer situação.

Em relação às interações entre adultos, pôde-se observar que as professoras, nomeadamente as do 1º ano, desenvolviam relações de cooperação através de relações de respeito mútuo e confiança.

Para além do grupo, e das interações entre os diversos intervenientes educativos, outras dimensões foram observadas e caracterizadas, tais como a organização do espaço e do tempo e os recursos pedagógico-didáticos utilizados.

Tal como refere Arends (2008), a disposição do mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, como tal, a aprendizagem dos alunos. Assim, a disposição da sala deve ser organizada de acordo com as características da turma e

os objetivos pretendidos, tendo havido desde cedo uma preocupação com a organização espacial, quer pela orientadora cooperante quer pelas mestrandas.

Inicialmente, a disposição da sala encontrava-se em três filas de três mesas, cada uma de dois lugares. No entanto, na segunda semana de prática pedagógica optou-se por colocar as mesas dispostas em “U” de modo a facilitar a circulação e o auxílio por parte das professoras, potenciando igualmente o trabalho de grupo e a aprendizagem cooperativa (cf. Anexo tipo B – Anexo XVII: Registo fotográfico sala/instituição).

No início do segundo período, a disposição da sala retomou à sua formatação inicial, uma vez que a disposição em “U” promovia a agitação e as conversas paralelas, facilitando a cópia de exercícios e fichas de trabalho pelos colegas.

De igual modo se observaram alguns pares problemáticos relativamente a comportamentos desajustados, tendo sido sugerido à orientadora cooperante a alteração de alguns desses pares e discutido as possíveis alterações em contexto de reflexão semanal. Assim, foram realizados ao longo de toda a prática pedagógica diversos ajustes, sendo a disposição flexível trocando-se alunos de mesa, devido a questões de comportamento, mas também de modo a evitar uma disposição rotineira ou tradicional que criasse hábitos ou vícios de trabalho em grupo (Arends, 2008).

Ainda em relação ao espaço, destaca-se a utilização dos placares de cortiça para a decoração da sala com trabalhos realizados pelos alunos. No início da prática pedagógica os placares eram ainda pouco utilizados, uma vez que, sendo no início do ano letivo, os trabalhos realizados eram escassos. À medida que se foi desenvolvendo as atividades, a mestranda procurou expor os trabalhos realizados pelos alunos nas aulas que lecionou (cf. Anexo tipo B – Anexo XVII: Registo fotográfico sala/instituição), de modo a valorizar o trabalho das crianças, motivando-as, e o seu contributo para a decoração da sala onde trabalham no sentido do desenvolvimento de um sentido de pertença e integração no grupo (Arends, 2008).

Estendendo a observação e reflexão para além da sala de aula, constatou-se que, com exceção da atividade de enriquecimento curricular de Atividade Física e Desportiva, a turma não tinha por hábito o desenvolvimento de atividades no espaço exterior nas horas letivas. Neste sentido, e tendo sido fornecida à mestrandade liberdade para organizar e planejar atividades no espaço disponível, foi proposta a planificação de atividades experimentais de Estudo do Meio e atividades de Expressão Físico-Motora no espaço exterior (cf. Anexo Tipo B – Anexo III: planificação de 23 a 25 de outubro; e Anexo IV: planificação de 4 a 6 de dezembro).

Considerando que todos os fatores influenciam o aproveitamento e a aprendizagem dos alunos, e que o seu bem-estar afeta o desenvolvimento das suas atividades, o espaço, apesar de condição fundamental, não é condição suficiente para a promoção de uma aprendizagem ativa (Arends, 2008). Também a gestão temporal é fundamental para o desenvolvimento das crianças, devendo o professor gerir o tempo de modo organizado e de acordo como os objetivos, situações e acontecimentos da sala de aula (Formosinho, 2007).

Com base nestas premissas, procurou-se gerir o tempo de aprendizagem no sentido de uma construção ativa de conhecimentos, evitando-se um ensino meramente expositivo e proporcionando-se diferentes oportunidades e vivências, distribuídas temporalmente de acordo com os objetivos das planificações e de modo a que todos os alunos pudessem vivenciar diferentes tipos de interação.

Relativamente ao tempo, importa ainda referir que, em determinadas atividades, o processo de gestão temporal tornou-se bastante complexo pois as planificações tornaram-se bastante ambiciosas em relação aos conteúdos e áreas curriculares a explorar (cf. Anexo Tipo B – Anexo IV: planificação de 20 a 22 de novembro; planificação de 15 a 17 de janeiro). No entanto, a mestrandade procurou ter sempre um plano alternativo para o caso da gestão temporal não ser desenvolvida de acordo com o planeado.

Para além das estratégias alternativas evidenciadas nas planificações, e tal como postulado por Arends (2008), os trabalhos de casa caracterizaram-se como uma

excelente forma de rentabilizar e expandir o tempo de aprendizagem. Segundo o autor (*idem*), os trabalhos para casa (TPC) devem ser planeados com consciência e de acordo com o que os alunos sabem e são capazes de resolver autonomamente. Deste modo, a mestranda elaborou, para cada planificação, um conjunto de exercícios de TPC em função do que já havia lecionado ou que iria lecionar ao longo da semana, com exceção de quarta-feira, dia de descanso definido pela professora cooperante. Por outro lado, e sendo uma turma com ritmos de trabalho muito distintos, houve necessidade de solicitar a alguns alunos que terminassem as fichas em casa (a conselho da professora cooperante), verificando-se no dia seguinte a sua resolução e compreensão. Importa ainda referir que todos os TPC, bem como todos os exercícios e fichas de trabalho, eram corrigidas pela mestranda, quer em grupo, quer individualmente, garantindo sempre um *feedback* do trabalho realizado.

A gestão temporal refere-se não apenas às atividades em si mas também à organização das diferentes áreas - Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas e Físico-Motoras e Apoio ao Estudo -, abordadas ao longo do dia e ao longo da semana, como se pode ver no quadro 1.

Quadro 1: horário semanal da turma A do 1º ano da EB1 da Torrinha

Dia Hora	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
09:00-10:30	Estudo do Meio	Português	Estudo do Meio	Matemática	Português
10:30 - 11:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
11:00 – 12:30	Português	Matemática	Português	Português	Matemática
12:30 – 14:00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
14:00 – 15:30	Matemática	Expressões	Matemática	Estudo do Meio	Expressões
15:30 – 16:00	Apoio Estudo	Educ. Cidadania/TIC	Apoio Estudo	Educ. Cidadania/TIC	Apoio Estudo

Para além desta grelha semanal, foi possível às mestrandas analisar outro tipo de documentos de planificação, nomeadamente a planificação anual, a planificação trimestral, e a planificação semanal da professora cooperante.

No início do ano letivo, a orientadora cooperante organizou os conteúdos programáticos das diferentes áreas curriculares em cooperação com outras

docentes do primeiro ano de escolaridade da escola (cf. Anexo Tipo B – Anexo XIII: Planificações Anuais). De igual modo, foram elaboradas as planificações trimestrais, por período letivo, organizadas por área curricular (cf. Anexo Tipo B – Anexo XIV: Planificações Trimestrais da Instituição). Por fim, a docente elaborou planificações semanais, nas quais especificou o que ia realizar em cada dia da semana.

Partindo destas informações e dos dados de observação recolhidos e analisados num processo de reflexão para e sobre a ação, foram construídas planificações semanais, numa primeira fase em conjunto com a professora cooperante e com o par pedagógico, e numa segunda fase apenas com a professora cooperante (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo III: Planificações Colaborativas/Anexo IV: Planificações Individuais), sustentadas nos documentos legais, nos programas das diferentes áreas curriculares, nas metas de aprendizagem (Ministério de Educação, 2010), nas metas curriculares (Ministério de Educação, 2012) e nas brochuras do Ministério da Educação relativas às diferentes áreas curriculares (2008).

Deste modo, o processo de planificação caracterizou-se como um processo gradativo e evolutivo no qual as mestrandas foram construindo planificações em conjunto e, posteriormente individualmente. As primeiras três planificações foram construídas em tríade (par pedagógico e professora cooperante) e as restantes foram construídas individualmente ficando cada mestranda responsável pela leção das aulas ao longo de toda a semana, em semanas alternadas. Apesar da construção e dinamização ser individual, importa referir que a discussão sobre as atividades foi sempre realizada em conjunto, valorizando-se momentos de reflexão e de partilha.

Salienta-se que, apesar de na primeira intervenção a planificação não ter um carácter obrigatório, as mestrandas optaram por estruturar as aulas numa grelha de planificação, na qual constou todos os elementos necessários, não só para facilitar a dinamização da atividade mas também no sentido de organizar as informações e compreender qual a estrutura (da grelha) que melhor se adequava às necessidades das mestrandas e da professora cooperante.

Cada planificação semanal organizou-se em três grelhas diárias, nas quais constaram dados como o tempo previsto para a atividade, as áreas curriculares/domínios e conteúdos, as atividades e estratégias utilizadas, os recursos e as metodologias e instrumentos de avaliação.

A este nível importa referir que se pôde observar uma clara evolução na estruturação e organização da informação nas respetivas grelhas. Inicialmente, a descrição das atividades/estratégias era realizada através de tópicos que continham “subtópicos” com a explicação do percurso metodológico. Após o *feedback* da supervisora institucional, a descrição das atividades começou a ser organizada através de um tópico geral o qual era desenvolvido e descrito mais sucintamente e de modo mais claro (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo IV: Planificações Individuais)

Em relação às atividades em si, na primeira planificação (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo III: Planificação de 16 a 18 de outubro), na qual as mestrandas ficaram responsáveis pela dinamização de uma atividade, assiste-se a uma clara articulação e interdisciplinaridade curriculares, a qual se tornou mais difícil de alcançar aquando da realização das planificações seguintes. De facto, quando as mestrandas ficaram responsáveis pela planificação dos três dias da semana, observou-se uma maior dificuldade em promover a interdisciplinaridade, uma vez que, para além do horário semanal da professora cooperante se encontrar bem definido e distribuído (cf Anexo tipo B – Anexo XV: Horário Semanal da Professora Cooperante), nem sempre era possível realizar uma articulação devido ao carácter específico de determinados conteúdos.

Após uma reflexão com a professora cooperante e com o par pedagógico foi possível conhecer diferentes pontos de vista, tendo sido o papel da supervisora institucional fundamental para uma melhor compreensão do modo como é possível colocar em prática a interdisciplinaridade.

Analisando o contexto específico da turma em questão, foi possível observar que as aprendizagens se desenvolviam e se tornavam mais efetivas de cada vez que os conteúdos eram articulados e apresentados como um todo e não isoladamente. O

processo de aprendizagem foi, assim, positivamente desenvolvido, pois começou a ser encarado como uma consequência de uma relação entre os conteúdos e os pontos de partida, os quais permitiram aos alunos tomar consciência do que sabiam, independentemente da área curricular de onde provinha esse conhecimento (Piaget, 1977, citado por Leite, 2012).

Através da realização de planificações coerentes e articuladas, procurou-se então promover uma aprendizagem significativa e com sentido para quem a recebe, encontrando-se pontos de contacto e de união entre as diferentes disciplinas (Roldão, 1999a). No entanto, nem sempre o processo de planificar “interligando” foi tarefa fácil e houve, sem dúvida, momentos nos quais a interdisciplinaridade ficou aquém do esperado, principalmente pelo carácter específico dos conteúdos a desenvolver (o grafismo de uma nova letra, de um novo número, entre outros).

Por outro lado, a mestrandia deparou-se com um outro “entrave”, já mencionado, a organização curricular imposta pelo Ministério de Educação, o qual define o mínimo de sete horas semanais para o Português e sete horas para a Matemática, três horas semanais para o Estudo do Meio e outras três para as Expressões Artísticas e Físico- Motoras e uma hora e meia para o apoio ao estudo (Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho, Ministério de Educação), e da qual resultou uma organização semanal um pouco rígida e estanque (cf. Anexo Tipo B – Anexo XVI: Horário semanal da professora cooperante). De modo a superar este “isolamento” das áreas e a permitir uma maior articulação, o horário semanal foi, algumas vezes, reorganizado.

Assim, a interdisciplinaridade caracterizou-se ao longo do estágio, e caracteriza-se como um grande desafio para os professores e para a escola, a qual recebe orientações no sentido de uma compartimentação curricular na medida em que a definição de tempos mínimos para cada área curricular dificulta a flexibilização do currículo. Do mesmo modo, diversos autores (Pombo *et al*, 1994) referem a organização curricular segmentada e os seus programas, os quais obedecem, cada um, a uma lógica estritamente disciplinar, com os seus objetivos, métodos,

procedimentos e especificidades, resultando na inexistência de uma articulação horizontal dos conteúdos programáticos. Apesar destes aspetos, procurou-se um rompimento com esta lógica disciplinar e compartimentada de organização dos conteúdos através da promoção de uma organização integrada das áreas curriculares quer ao nível das planificações, quer ao nível do desenvolvimento dessas planificações, ou seja, na ação.

Na mesma linha de ideias, e após uma orientação da professora supervisora, procurou-se também uma articulação entre todas as atividades programadas ao longo do dia e até ao longo da semana. Deste modo, as planificações foram pensadas e elaboradas tendo por base um fio condutor que “unia” e integrava todas as atividades, independentemente da área curricular que se pretendia desenvolver com mais profundidade.

Inicialmente houve alguma dificuldade nesta articulação diária e semanal, uma vez que a mestranda encarava a articulação como sinónimo de interdisciplinaridade, com a qual já havia uma preocupação desde o início da prática supervisionada. Após a compreensão do conceito, foi possível evoluir na construção das planificações e no desenvolvimento dos conteúdos a explorar (cf. Anexo Tipo B – Anexo IV: planificação de 4 a 6 de dezembro; planificação de 15 a 17 de janeiro), não esquecendo das expectativas, interesses e conhecimentos dos alunos, enquanto ponto de partida para novas aprendizagens, e aprofundar a relação existente entre a teoria e a prática, adotando uma postura mais crítica, criativa e responsável.

Ainda referente às planificações, a mestranda considera que a planificação mais difícil de realizar foi, de facto, a segunda (a primeira planificação que contemplou os três dias da semana) que, apesar de ter sido elaborada em conjunto com o par pedagógico, requereu um maior esforço devido à falta de alguma experiência em contexto do 1º ano do 1ºCEB e de alguns dados relativos às necessidades e interesses do grupo de alunos.

Com base na premissa enunciada anteriormente em relação à importância de planificar considerando as expectativas, interesses e conhecimentos dos alunos, a prática pedagógica desenvolveu-se numa perspectiva construtivista, na qual se encarou o aluno como centro da sua própria aprendizagem. Neste sentido, o processo educativo sustentou-se em metodologias de ensino ativas, promovendo-se uma prática que teve por base aspetos personalizados e processuais do processo de aprendizagem e de desenvolvimento de uma formação pessoal dos alunos, privilegiando-se não só o exercício cognitivo mas também aspetos afetivos e sociais (Ferreira & Santos, 2000).

Os alunos aprenderam, assim, a partir dos seus interesses, experiências e conhecimentos prévios, integrando e modificando os esquemas de conhecimento que já possuíam de modo a estabelecerem relações e a criarem uma representação com significado próprio (Coll *et al.*, 2001). Deste modo, evitou-se uma “pedagogia de transmissão” e atribuiu-se ao aluno um papel ativo no seu processo de aprendizagem, o qual que aprendeu através da sua própria ação e reflexão sobre a mesma (Formosinho, 2013).

Este envolvimento no seu processo de aprendizagem resultou num elevado grau de motivação e interesse nas aulas, visível no entusiasmo com que os alunos participaram na maioria das atividades. Perante esta observação, a mestranda considera que, ao longo da prática pedagógica supervisionada, os alunos foram construtores da sua própria aprendizagem, intervindo, colaborando e expressando as suas ideias, expectativas e os seus interesses, desenvolvendo a sua autonomia e responsabilidade.

Para isto, foi fundamental a utilização de estratégias e modelos de ensino ativas. Importa assim destacar alguns dos modelos adotados e mencionados na fundamentação teórica, os quais suportaram a prática pedagógica e contribuíram para esta aprendizagem de cariz construtivista, dando-se especial destaque ao modelo de aprendizagem cooperativa e ao modelo de aprendizagem baseada em problemas ou em projetos.

Como abordagem construtivista, a aprendizagem cooperativa salienta a aprendizagem pela experiência na qual os alunos estão pessoalmente envolvidos na mesma (Arends, 2008). Neste sentido, procurou-se desenvolver os conteúdos com recurso a estratégias que envolvessem todos os alunos e garantissem um tempo de interação com experiências variadas, contemplando, não só as áreas curriculares, mas também importantes metas e objetivos sociais e de relações humanas, na direção de uma educação para a cidadania.

Por outro lado, importa referir uma outra dimensão valorizada nos modelos construtivistas e com a qual a mestranda revelou desde cedo um cuidado e preocupação, a escolha e construção de recursos que pudessem ser explorados pelos alunos e que potenciassessem uma aprendizagem com significado. Assim, a mestranda procurou escolher materiais e, frequentemente, construir materiais, que promovessem uma participação ativa dos alunos, motivando-os e “captando-os” para a atividade, desenvolvendo progressivamente a sua criatividade, a qual foi objeto de várias reflexões semanais e de supervisão. Salienta-se a construção e a utilização de sinais de trânsito a três dimensões, a construção de um dado “gigante”, a construção da “televisão” sobre a história “Uma prenda de Natal” de Christine Butler, a construção da “máquina calculadora”, do “livro giratório” e da banda desenha (desenhada pessoalmente pela mestranda), entre outros (cf. Anexo Tipo B – Anexo XVIII: Registo Fotográfico das Atividades Desenvolvidas).

Do mesmo modo, a construção de materiais de sistematização e consolidação, nomeadamente de exercícios de registo e fichas de trabalho, foi também regular, uma vez que apesar de se proporcionar informação oral numa aula de aprendizagem cooperativa, essa informação deverá ser acompanhada por fichas de trabalho e guias de estudo (Arends, 2008).

Ao nível dos recursos salienta-se ainda que as atividades foram pensadas de modo a utilizar materiais de desperdício e reutilizáveis, valorizando-se de igual modo a construção dos recursos pelas crianças, envolvendo-as em todas as fases do processo de construção. Assim, vários dos recursos mencionados anteriormente

proporcionaram momentos de exploração da área de Expressão Plástica, na qual os alunos contribuíram para a construção final do recurso (“livro giratório”, “banda desenhada em acordeão”, entre outros).

Em todas as atividades, a mestranda desenvolveu uma articulação com situações reais, promovendo sempre que possível a construção de conhecimentos significativos do ponto de vista pessoal, onde os alunos investigavam e conheciam o seu ambiente, descobrindo as suas próprias ideias e os seus próprios significados (Arends, 2008).

Como preconizado pelo modelo de aprendizagem baseado em problemas ou em projetos, as atividades desenvolvidas sustentaram-se na partilha de ideias e conhecimentos, desenvolvendo-se o pensamento e as competências sociais através da promoção de um diálogo constante (Arends, 2008). Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade de desenvolver competências fundamentais de comunicação, nomeadamente a de saber escutar e a de saber falar, numa perspetiva de tolerância e aceitação pela diversidade. Os alunos foram sempre encorajados a expressarem-se, a partilhar ideias e a explorar conhecimentos, sendo que a mestranda intervinha nos momentos que considerava mais adequados, de modo a mediar o diálogo e a fomentar uma participação democrática e ativa dos alunos, mantendo a sua motivação e promovendo as aprendizagens esperadas.

Sendo uma turma do primeiro ano de escolaridade, os alunos encontram-se numa fase de desenvolvimento da linguagem oral, a qual se começa a complexificar quer ao nível da compreensão quer ao nível da expressão oral (Papalia *et al.*, 2001). Deste modo, as crianças em questão, tal como qualquer outra criança deste estágio de desenvolvimento, são crianças curiosas, com vontade de conversar e de partilhar ideias e conhecimentos que já possuem, começando a serem capazes de se concentrar melhor nas atividades e colaborar mais com os colegas (Piaget, 1981). No entanto, determinados alunos revelam alguma dificuldade ao nível da organização e coerência do discurso, sendo que alguns demonstram uma tendência para um discurso infantilizado e outros que raramente participam na aula por iniciativa

própria, surgindo assim uma necessidade de intervir a este nível. Sendo assim, e como mencionado anteriormente, houve uma preocupação efetiva com a promoção do diálogo e da comunicação oral, não só no sentido do desenvolvimento de competência sociais mas também como modo de desenvolver a linguagem num momento de aprendizagem essencial, a do processo de leitura e escrita. Os alunos foram sempre incentivados a participar oralmente nas atividades, enfatizando-se as regras da sala de aula como veículo de acesso às regras sociais e de vida em sociedade, ao mesmo tempo que desenvolviam capacidades metalinguísticas, refletindo e aprendendo a própria língua (aspectos associados à escrita, nomeadamente da escrita de letras e palavras, e aspectos orais e fonéticos da língua).

Investigações têm revelado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está relacionado com os desempenhos dos sujeitos na oralidade: sujeitos com um fraco desempenho na produção e perceção oral são os que apresentam maiores dificuldades no processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Freitas *et al.*, 2007).

A linguagem é o instrumento mais valioso para construir a nossa conceção do mundo, para imaginar, interpretar e organizar, sendo importante que a aprendizagem da língua escrita se desenvolva em estreita relação com a língua oral e com os demais códigos de representação social (Colmer & Camps, 2002). Como alunos que iniciaram recentemente o percurso de escolarização, os alunos da turma em epígrafe possuem um conhecimento da língua interiorizado por processos “naturais” e que se caracteriza por ser intuitivo, subconsciente, implícito, assistemático e instável (Amor, 2006). Pelo contrário, aprender a ler e a escrever não é um processo natural, devendo a reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala ser um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita (Freitas *et al.*, 2007). Neste sentido, a mestranda procurou que, em todas as atividades, os alunos fossem capazes de utilizar a linguagem oral mas também refletir sobre a sua utilização, nomeadamente nos

momentos de exploração de uma nova letra, promovendo a consciência que existem diferentes sons associados a um só grafema, a qual foi trabalhada através de diferentes estratégias lúdicas tais como: o dominó de palavras, o jogo das sílabas, o loto, entre outros (cf. Anexo Tipo B – Anexo XVIII: Registo Fotográfico das Atividades Desenvolvidas). Assim, a exploração articulada da linguagem oral em diferentes atividades foi fundamental para fomentar o desenvolvimento da sensibilidade aos aspetos fónicos da língua e, como tal, da consciência fonológica.

Ainda no âmbito da área curricular de Português, salienta-se o cuidado e a atenção dada à educação literária, domínio no qual a mestranda incidiu com frequência nas suas aulas. Destaca-se a exploração de diversas obras literárias, como “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles, “O livro da Tila” de Matilde Rosa Araújo”, “Aquela Nuvem e outras” de Eugénio de Andrade, “Mais lengalengas” de Luísa Ducla Soares, “Uma prenda de Natal” de Christina Butler, “A manta” de Isabel Minhós Martins, entre outras, as quais foram utilizadas sempre em articulação com diversas áreas curriculares e, por vezes, como “ponte” de ligação entre as diferentes atividades do dia/semana. A iniciação à educação literária constituiu-se deste modo como um projeto desenvolvido ao longo da prática pedagógica, o qual abrangeu também os encarregados de educação através da realização de um questionário sobre os hábitos de leitura (cf. Anexo Tipo B – Anexo XI: Documentos de articulação com os encarregados de educação). Este instrumento foi construído pela mestranda e por um grupo de colegas em contexto da unidade curricular de Investigação em Educação, tendo já sido aplicado em contexto da prática pedagógica em Educação Pré-Escolar.

Inserida neste projeto, destacam-se as atividades desenvolvidas na última semana de estágio, nomeadamente a atividade sobre o filme “Os fantásticos livros voadores do senhor Morris Lessmore” de William Joyce. Com esta atividade foi possível a exploração da importância dos livros e dos hábitos de leitura, desenvolvendo-se também diferentes conceitos de comunicação e de expressão uma vez que se trata de um filme mudo. Apesar de ter sido uma atividade bastante

ambiciosa e desafiante, principalmente pelo carácter complexo e específico do filme, os alunos foram capazes de compreender e de discutir o conteúdo e as características do mesmo, surgindo a possibilidade de ir além da planificação e de explorar diferentes conceitos e pontos de vista suscitados pelos alunos.

Nesta atividade foi possível sensibilizar os alunos para a criação de hábitos de leitura, não de um modo “maçador” ou expositivo mas através da utilização de uma estratégia que lhes agradava, e num local de interesse (biblioteca) conduzindo-os à sua própria representação de livro e da sua importância. A atividade permitiu também envolver os alunos nas diferentes etapas da mesma, nomeadamente na identificação e associação de sons com determinados momentos do filme, e na construção dos diálogos da banda desenhada, observando-se entusiasmo na realização das tarefas por serem os “realizadores” e criadores dos diferentes recursos.

De um modo geral, as aulas lecionadas não se limitaram à exploração apenas do que estava planificado mas deram abertura aos alunos para desenvolverem as atividades em todo o seu potencial. Assim, e tendo consciência das características específicas do grupo de alunos, foi possível à mestranda desenvolver atividades diversificadas, através de diferentes recursos multimédia (vídeos, fotografias, filmes, power point) de recursos e materiais estruturados (blocos lógicos, barras de tipo cuisenair, sólidos geométricos) e não estruturados (dados, feixes de paus, círculos de feltro coloridos, bolas de esferovite), de várias obras literárias, do exercício físico e manipulação de objetos (sinais de trânsito, cordas, bolas, sólidos,) bem como de aulas interativas e de descoberta, que colocassem o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem e fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades, valorizando saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais das crianças (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Por se acreditar que é através da exploração sensorial e do confronto com problemas concretos que os alunos se apropriam de conceitos e noções essenciais,

desenvolvendo o seu sentido de responsabilidade (Ministério de Educação, 2004), procurou-se ainda possibilitar oportunidades dos alunos interagirem com materiais e em atividades com as quais ainda não tinham contactado. Neste sentido, as atividades experimentais realizadas permitiram um maior conhecimento de si mesmo e do mundo que os rodeia, bem como o desenvolvimento de atitudes científicas como a observação, o questionamento, a formulação de hipóteses e de conclusões, iniciando-as nos procedimentos próprios do conhecimento científico (Martins *et al.*, 2007).

Salienta-se a atividade “Já lavaste as mãos?”, na qual os alunos refletiram sobre a importância dos hábitos de higiene, nomeadamente no de lavar as mãos. A atividade foi estruturada em diferentes etapas de acordo com as fases do método científico, iniciando-se com o levantamento das conceções alternativas dos alunos. A turma foi organizada em grupos, sendo atribuído a cada membro dos grupos uma determinada função – preencher a folha de registo, pintar as mãos dos colegas, contar o tempo de lavagem, entre outras. Através da experimentação de diferentes situações, nas quais se alterou a variável tempo, os alunos foram capazes de formular uma conclusão, a qual foi alvo de debate tendo por base as orientações de Organização Mundial de Saúde.

A participação dos alunos nestas atividades, apesar de, pelo seu carácter mais dinâmico, resultar em mais agitação, foi bastante positiva, superando as expectativas da mestrande, que constatou com satisfação que os alunos foram capazes de pensar criticamente e cientificamente, procurando respostas e estabelecendo relações entre o que pensaram e o que observaram (Ruffman *et al.*, 1993, citado por Martins *et al.*, 2009).

Como referido anteriormente, e após uma análise do horário semanal, a mestrande verificou que apesar da existência de um período para o desenvolvimento específico das Expressões, este, normalmente, não contemplava a Expressão Motora. Deste modo, e sendo um desejo não só dos alunos e da mestrande, mas também da professora cooperante que apelou à formação anterior

da mestranda, desenvolveram-se diversas atividades de Expressão Físico-Motora, do Bloco 1 – Perícia e Manipulações –, do Bloco 2 – Deslocamentos e Equilíbrios – e do Bloco 3 - Jogos, recorrendo-se a estratégias pouco utilizadas na respetiva turma. Através destas foi possível desenvolver determinadas habilidades motoras, quer ao nível da motricidade fina quer ao nível da motricidade grossa, revelando alguns alunos pequenas dificuldades ao nível dos deslocamentos e da velocidade de reação, bem como promover um estilo de vida mais saudável e preventivo de futuras carências (Ministério de Educação, 2004).

Simultaneamente, desenvolveram-se atividades que chamaram a atenção para a necessidade de hábitos saudáveis, nomeadamente em relação a hábitos alimentares, hábitos de higiene e hábitos/posturas de uma vida ativa saudável, articulando-se a área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras com a área de Estudo do Meio, nomeadamente com o “Bloco 1 – à descoberta de si mesmo” (Ministério da Educação, 2004).

Destacam-se ainda as atividades no âmbito das TIC, área com que os alunos não tinham muita interação aquando da chegada das professoras estagiárias. Os alunos demonstraram bastante entusiasmo e motivação na utilização do computador, sendo poucos os que revelaram algum conhecimento prévio nesta área. Neste sentido, promoveram-se momentos de interação livre e de interação orientada com o computador, nos quais os alunos aprenderam a realizar as tarefas básicas, como ligar e desligar o equipamento e manipular o “rato”, a utilizar o “Microsoft Office – Word”, o “Paint” e a realizar pesquisas (Ministério de Educação, 2010). Por ser uma turma com um grande número de alunos, a turma foi organizada em três grupos: enquanto um grupo se deslocava à sala de informática os outros realizavam atividades preparadas previamente na sala de aula com a orientação da professora cooperante e o par pedagógico.

No âmbito das pesquisas, a mestranda procurou uma articulação com os conteúdos explorados nas outras áreas curriculares, salientando o projeto da segurança rodoviária, o qual promoveu uma clara articulação e

interdisciplinaridade, como se pode observar na figura esquemática representada de seguida.

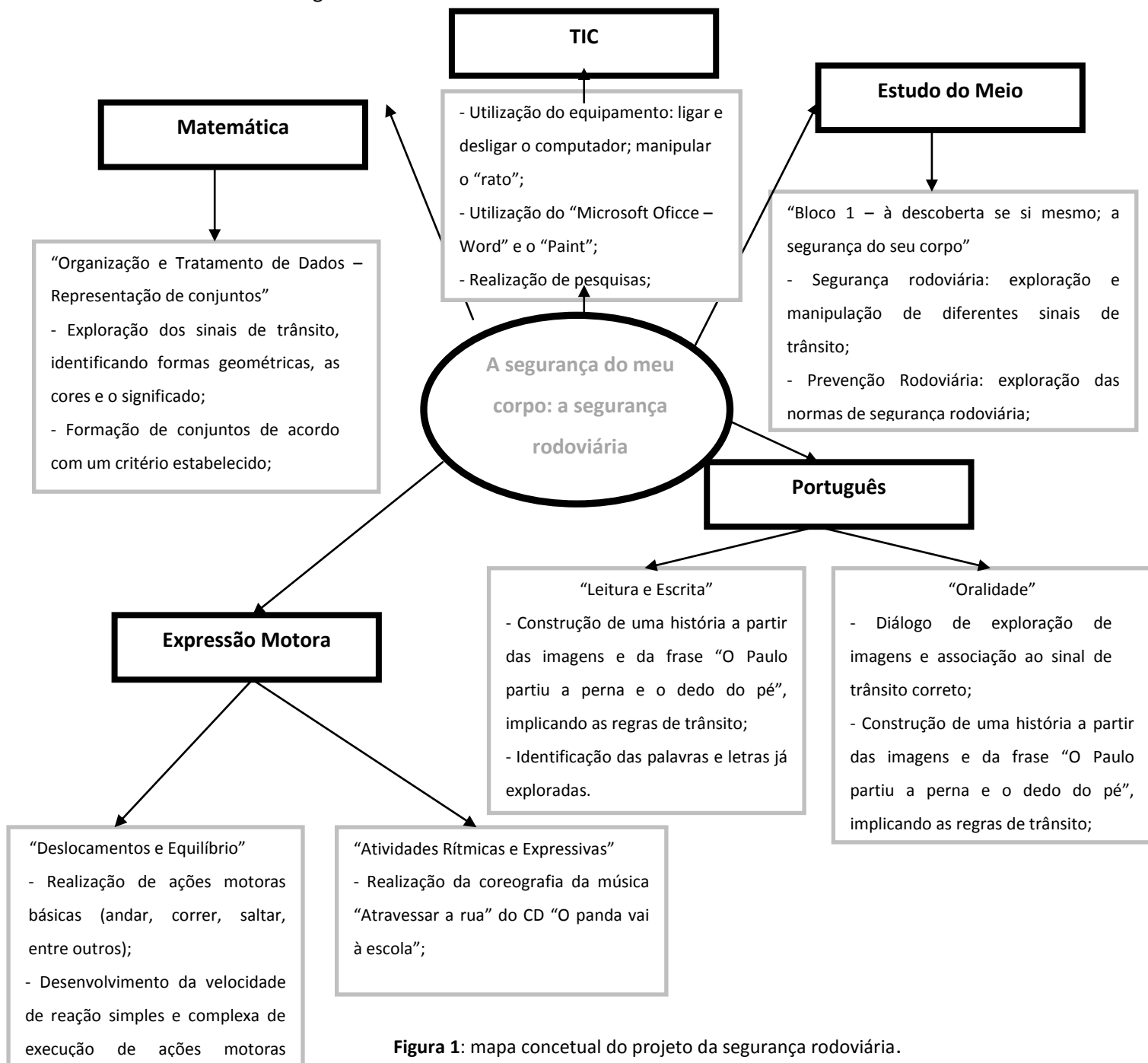


Figura 1: mapa conceitual do projeto da segurança rodoviária.

Como se pode observar, através da exploração de conteúdos de Estudo do Meio, nomeadamente da segurança do corpo, foi possível realizar uma articulação e

interdisciplinaridade entre as áreas de Português, Matemática, Expressões Artísticas e Físico-Motoras e TIC, possibilitando uma maior contextualização e continuidade das experiências em sala de aula.

A utilização de estratégias diversificadas, ativas e motivadoras ao longo de todo o percurso de prática pedagógica foi uma preocupação efetiva da mestranda, promovendo-se atividades dinâmicas e diferentes do habitual que permitiram explorar os conteúdos de diferentes formas. No entanto, e apesar dos alunos se revelarem bastante motivados e interessados foram observados alguns casos de comportamentos inapropriados.

De acordo com Arends (2008), os problemas mais difíceis que os professores enfrentam nos primeiros anos de ensino associam-se frequentemente à gestão da sala de aula e à disciplina. A gestão dos comportamentos é um dos maiores desafios dos professores, ao qual a mestranda procurou responder mobilizando capacidades de desempenhar funções de gestão do ensino e, mais especificamente, de criar um ambiente de aprendizagem tranquilo, considerando o comportamento dos alunos (*idem*).

Ao longo de toda a formação e da prática pedagógica supervisionada, surgiram diversos foram os momentos nos quais a mestranda refletiu sobre questões de comportamento e indisciplina e sobre os modos de evitar que os mesmos interferissem na aprendizagem dos alunos. A realização de uma planificação sustentada e cuidada é um dos aspetos com maior impacto na gestão da sala de aula, integrando na que Evertson (1990) denomina de gestão preventiva. Com base nesta premissa, a mestranda procurou planificar cuidadosamente as suas aulas, como mencionado no início deste capítulo, pretendendo prever situações e ritmos de trabalho distintos, antecipando eventuais problemas e planificando atividades ou tarefas de recurso.

Ainda no âmbito da gestão de comportamentos, a escolha das estratégias e modelos contemplou as diferentes características dos alunos, interesses e gostos, ansiedades e dificuldades, desenvolvendo um ambiente tranquilo no qual se

promove e facilita o diálogo honesto e aberto. No entanto, todas as turmas têm alguns alunos que escolhem ser forças perturbadoras, em vez de participarem e se envolverem nas atividades (Arends, 2008).

Através do processo de observação a mestranda de imediato se apercebeu da existência de alguns elementos que demonstravam comportamentos e atitudes que necessitavam da utilização de estratégias no sentido da sua melhoria. Neste sentido, e acreditando que uma boa gestão da sala de aula exige o desenvolvimento de relações autênticas entre professores e alunos (Arends, 2008), a mestranda procurou estabelecer relações saudáveis, assentes na confiança e no respeito mútuo. Contudo, com determinados alunos este estabelecimento tornou-se mais complicado, observando-se com frequência quebras nas relações de confiança e algumas faltas de respeito. Como tentativa de alterar estes comportamentos, a mestranda procurou compreender quais as causas da indisciplina por parte dos alunos. Skinner (1956) estudou a indisciplina, centrando-se no aluno de forma individual, e apontou causas psicológicas, como a insegurança, a necessidade de atenção, a ansiedade e a falta de autodisciplina, e causas sociológicas, tal como a superproteção dos pais, as más relações com os colegas ou as origens desfavorecidas. Neste contexto, os alunos que demonstraram com mais frequência comportamentos desajustados revelaram alguma instabilidade emocional acompanhada por comportamentos perturbadores e desrespeitosos. No entanto, revelaram também períodos em que os seus comportamentos melhoraram significativamente, demonstrando mais serenidade e empenho. De facto, muitas são as causas da indisciplina propostas por Skinner (1956) às que Arends (2008) acrescenta a desmotivação, falta de interesse, aulas muito expositivas, recursos pouco interessantes ou significativos para os alunos, entre outros. Contudo, e após diversas reflexões em tríade, individualmente e com os encarregados de educação em reuniões informais e na reunião no final do período, a mestranda considera que a instabilidade emocional e os maus comportamentos se deveram a problemas de

foro pessoal e familiar, uma vez que as famílias destes alunos estavam a atravessar um período complicado.

Ciente das teorias de Skinner (1956) e de Arends (2008), e tendo consciência das características dos alunos e do seu contexto familiar, a mestranda utilizou diversas estratégias, assentes no princípio do reforço positivo, para promover os bons comportamentos e evitar que os alunos perturbem as atividades na sala de aula, tais como o sistema de “bolas de comportamento”, valorizando (verbalmente e com prémios) os alunos que apresentavam “bolinhas verdes” no final da semana. No entanto, esta estratégia não se revelou eficaz com um dos alunos que manteve a mesma postura.

Por outro lado, e começando a ser capaz de detetar mais rapidamente o comportamento e identificar o aluno responsável, a mestranda procurou ainda ultrapassar o comportamento desviante com calma e sem interromper a aula (Arends, 2008), tentando valorizar os aspetos positivos desse comportamento, estratégia que, normalmente, também não resultava. Do mesmo modo, a utilização da estratégia de castigo, já utilizada pela professora cooperante no sentido de desencorajar as infrações às regras e os comportamentos desadequados, como a diminuição do tempo de recreio, e a promoção de um diálogo e reflexão de consciencialização do mau comportamento, também não surtiram efeito com o aluno em questão, o que aumentou o sentimento de frustração e preocupação das mestrandas e da professora titular.

Assim, e após uma reflexão em tríade de ação, optou-se pela realização de uma reunião com os encarregados de educação, na tentativa de encontrar uma solução para a indisciplina do aluno em questão, o qual revelou uma instabilidade comportamental, exteriorizada de cada vez que a situação familiar se complicava. Por outro lado, observou-se, não só nos alunos perturbadores mas também em toda a turma, uma manifestação frequente de carinho com as mestrandas revelando uma faceta muito afetuosa e carinhosa.

Outra estratégia adotada pela mestranda em determinados momentos mais passivos, como a realização de atividades do livro ou de fichas de trabalho, assentou na audição de música durante as atividades no sentido de promover o desenvolvimento de um ambiente sereno e silencioso para que fosse possível escutar a música. A mestranda sempre que necessário variava o volume da música, quando a agitação aumentava, de modo a que os alunos compreendessem que era necessário silêncio para ouvir ou, caso a estratégia não estivesse a resultar, desligava a música.

A experiência vivida com alunos do primeiro ano do 1ºCEB proporcionou a interação com crianças muito diferentes entre si e que provieram de um ambiente escolar também diferente estando assim numa importante fase de transição para a escolaridade obrigatória. A pesquisa e a adoção de estratégias e modelos diversificados foi essencial para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, procurando-se promover o sucesso de todos e de cada um dos alunos.

De facto, um dos pontos discutidos e refletidos, quer em contexto de reflexão semanal com a orientadora cooperante e com o par pedagógico, quer individualmente, assentou na diferenciação pedagógica e na preocupação e receio da aprendizagem não ser atingida por todos os alunos.

Sabe-se que os professores encontram salas de aulas repletas de alunos com diferentes capacidades e interesses e uma panóplia de necessidades, devendo o professor ajudar cada aluno a alcançar elevados padrões de aprendizagem académica (Arends, 2008).

Retomando as teorias sobre o desenvolvimento infantil mencionadas na fundamentação teórica deste relatório, nomeadamente as de Piaget (1981), considera-se que existem semelhanças e diferenças no desenvolvimento normal e que as crianças e os jovens evoluem através de estádios de desenvolvimento, começando por uma fase que se centra nas competências sensoriais e motoras básicas, passando pela capacidade de pensar de forma concreta e, finalmente,

chegando a uma fase na qual são possíveis as operações abstratas. Vigotsky (n.d., citado por Arends, 2007) propôs o conceito de ZPD, também já referido, definido como a diferença entre o desenvolvimento atual de um aluno e o que ele pode fazer de forma independente, e o seu nível potencial de o que pode ser alcançado com ajuda de adultos ou de pares mais avançados. Deste modo, a aprendizagem acontece através da interação com adultos e pares sendo parte do trabalho de um professor aplicar desafios necessários para mover os alunos em direção à sua ZPD, individualizando a instrução e adaptando-a às necessidades dos alunos (Dewey, 1938, citado por Arends, 2008).

Planejar o ensino implica, assim, assumir uma postura estratégica, concebendo um percurso orientado no sentido da melhor forma de atingir uma determinada finalidade, ou seja, da aprendizagem de algo por um conjunto diversificado de alunos. Deste modo, importa diferenciar estratégias e técnicas, as quais dependerão do que se considera ser mais proveitoso para a aprendizagem de determinados alunos (Roldão, 2009).

Neste sentido, a mestrandia, sustentando a sua ação nas teorias apresentadas e sempre com base na observação e na reflexão, procurou desenvolver estratégias que se adequassem aos alunos em questão, planejando e adaptando metodologias e recursos a cada aluno em particular, pois de acordo com Tomlinson (1999, citado por Arends, 2008), os professores utilizam o processo de planificação para responder às necessidades de cada aluno e assegurar o sucesso de todos.

Destaca-se assim a construção de recursos individualizados e materiais manipulatórios que proporcionaram a oportunidade de todos os alunos compreenderem e consolidarem os conteúdos através de diversas ferramentas, nomeadamente determinados alunos que manifestaram mais dificuldade ao nível de operações mais abstratas (por exemplo, a adição e subtração), as quais foram exploradas através de exemplos concretos com a manipulação de diferentes materiais como lápis, borrachas, giz e outros materiais construídos pela mestrandia (círculos coloridos, esferas de esferovite e feixes de paus). Por outro lado, a

diferenciação pedagógica não se limitou à adequação das estratégias e dos recursos aos alunos com mais dificuldades mas procurou respeitar de igual modo os diferentes ritmos de trabalho. Ao longo das semanas de PPS foi possível observar que a turma era bastante heterogénea no que diz respeito aos ritmos de trabalho, existindo alunos que terminavam as tarefas rapidamente e alunos que demoram mais tempo para as concluir. Deste modo, a mestrandia planejou e preparou alternativas para estes momentos, estimulando não só os alunos com mais dificuldades mas também os alunos com mais facilidade de compreensão e realização de tarefas, nomeadamente exercícios e fichas de trabalho extra, bem como atividades práticas ao nível das Expressões Artísticas. As fichas de trabalho foram também individualizadas, existindo diferentes versões, nos casos em que a mestrandia considerou pertinente.

Contudo, ao longo da prática pedagógica surgiu, por vezes, a necessidade de adaptar as tarefas, por se observar que não estavam a resultar, alterando ou eliminando questões (a reformular posteriormente) e até mesmo construir novas tarefas (exercícios de cópia, ditados, exercícios no caderno, exercícios mais lúdicos como adivinhas e jogos, entre outros) no decorrer da ação quando as tarefas planejadas não foram suficientes. Este aspeto tornou-se bastante positivo, pois, para além de ser um ponto de partida para uma nova reflexão após-ação e prévia a uma nova planificação, permitiu à mestrandia desenvolver a sua capacidade reflexiva na ação, bem como capacidades de adaptação e de ação de acordo com os imprevistos.

Outro aspeto que deve ser enfatizado prende-se com os estilos e preferências de aprendizagem, os quais diferem de criança para criança, influenciando o modo como aprendem (Arends, 2008). Assim, a mestrandia procurou diversificar as estratégias e os recursos procurando potenciar a aprendizagem em cada aluno, articulando os conteúdos a desenvolver com os interesses dos alunos. Salienta-se a utilização de exemplos e imagens associados aos gostos e vivências dos alunos, bem como a utilização de obras literárias levadas voluntariamente para a escola pelos

alunos e até mesmo a exploração mais aprofundada de atividades sugeridas pelos mesmos (atividades de Expressão Motora, hora do conto, entre outras – cf. Anexo Tipo B – Anexo III: planificação de 23 a 25 de outubro; e Anexo IV: planificação de 20 a 22 de novembro).

A colaboração dos pais e da família foi também valorizada, nomeadamente nos dias comemorativos (Natal), nas reuniões formais e nos momentos informais no início do dia (cf. Anexo Tipo B – Anexo XVIII: Registo Fotográfico das Atividades Desenvolvidas). Destaca-se a atividade organizada pelas mestrandas, o “café de Natal”, no qual as crianças apresentaram um poema e a música “Brilha, brilha lá no céu”, acompanhada por uma aluna da turma que toca violino (cf. Anexo Tipo B – Anexo XVIII: Registo Fotográfico das Atividades Desenvolvidas). Por outro lado, a comunicação foi também estabelecida através do registo de informações relevantes da instituição e do seu funcionamento num local de fácil acesso aos encarregados de educação e na caderneta dos alunos, bem como através de alguns trabalhos realizados pelos alunos enviados para casa.

Salienta-se ainda a importância da articulação da turma em epígrafe, não só com a família, mas também com os restantes níveis educativos e escolas do agrupamento, bem como com todos os agentes do processo educativo da instituição. Neste sentido, evidenciam-se algumas atividades desenvolvidas ao longo do trabalho no terreno. A atividade de articulação com a educação pré-escolar e com o 4º ano do 1ºCEB, a assembleia comemorativa do dia paz, foi fundamental para que os alunos interagissem num ambiente diferente do seu onde foram capazes de comunicar e colaborar com colegas mais novos e mais velhos (cf. Anexo Tipo B – Anexo XVIII: Registo Fotográfica das Atividades Desenvolvidas). De igual modo, a atividade permitiu dar a conhecer ao aluno o ambiente da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, facilitando a adaptação a um novo meio social e a eventual transição futura dos alunos para a mesma.

A deslocação do grupo ao átrio da escola para cantar uma canção de Natal, a visita à sala do 4º ano para desejar votos de feliz Natal, e a visita à horta

pedagógica, foram também atividades bastante enriquecedoras, nomeadamente ao nível da educação para a cidadania, quer para o desenvolvimento de competências sociais, quer para o desenvolvimento de valores e princípios essenciais à vida em sociedade. Apesar da instituição de ensino ser a mesma, estas atividades permitiram ainda uma “troca” de experiências entre os diferentes intervenientes, bem como uma valorização do trabalho dos alunos perante a sua escola.

O convívio final organizado por todas as mestrandas do 1º CEB revestiu-se de igual modo com uma importância fundamental, não só por motivos afetivos e emocionais pois foi a despedida das professoras estagiárias, mas também por possibilitar aos alunos uma interação com atividades lúdicas nas quais se podem divertir ao mesmo tempo que conhecem e exploram regras e modos de conduta (cf. Anexo Tipo B – Anexo XVIII: Registo Fotográfico das Atividades Desenvolvidas). A atividade foi organizada em dois momentos, e estruturada de modo a que todos os alunos tivessem a oportunidade de conviver com colegas de turmas diferentes e de participar em todos os jogos planificados (tração à corda, “bola à lata”, “bola ao capitão”, “bowling” e “jogo da macaca”). No primeiro momento, os alunos realizaram os jogos, divididos pelas estações respetivas, trocando de estação ao sinal da mestrandas. As mestrandas das outras turmas distribuíram-se pelas estações e pela organização do lanche. No segundo momento, os alunos dirigiram-se à cantina, depois de lavarem as mãos, e lancharam em conjunto com todos os alunos, com as mestrandas e com os professores titulares.

Importa ainda referir a deslocação da mestrandas à sala do 1ºC, a pedido da professora da turma, para contar a história “Uma prenda de Natal” de Christine Butler com a “televisão” construída pela mesma. A experiência e troca de conhecimentos permitiram uma maior interação com alunos de outra turma, os quais puderam experimentar e usufruir de materiais diferentes.

Esta relação que se estabelece com os outros intervenientes no processo educativo promove o desenvolvimento holístico do aluno assim como auxilia o professor na compreensão e avaliação de cada aluno.

A avaliação deve ser contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir melhorar o processo educativo (Despacho Normativo n.º 24-A/2012).

No sentido desta avaliação, e conseqüente melhoria, os diálogos informais com a professora cooperante e com outros educadores e professores enriqueceram o trabalho da mestranda possibilitando um confronto e articulação de diversos pontos de vista, valores e convicções no sentido de uma co construção do saber profissional. A troca de informação em contexto formal e informal com os pais/encarregados de educação contribuiu para conhecer e compreender o meio envolvente dos alunos e compreender melhor o seu desenvolvimento. Simultaneamente, o par pedagógico manteve um diálogo e interação constante com a professora cooperante, tornando possível uma partilha de informação acerca das observações, realizadas pela tríade, de forma a potenciar e apoiar o desenvolvimento de cada aluno.

Ao nível da avaliação dos alunos realizada pela mestranda, foram construídas grelhas de avaliação de comportamentos e atitudes e grelhas de avaliação dos conteúdos, de acordo com as planificações realizadas, as quais foram sendo aperfeiçoadas de acordo com orientações da supervisora.

Ao nível da avaliação de comportamentos e atitudes, foram construídas duas grelhas: uma relativa à avaliação diária do comportamento através do sistema de “bolinhas” mencionado anteriormente (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexos VIII: Avaliação de comportamentos), e outra relativa à avaliação do comportamento e da participação (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo IX: Avaliação de atitudes e comportamentos). Estas grelhas permitiram avaliar, de um modo geral, o envolvimento de cada aluno ao longo de cada semana, bem como avaliar individualmente as atitudes e os comportamentos – atenção, respeito pela opinião dos outros, respeito pela sua vez, autonomia nas tarefas das aulas e dos TPC e participação (voluntária, solicitada ou inexistente).

As grelhas de avaliação de conteúdos foram preenchidas quinzenalmente, e adaptadas de acordo com as planificações respetivas, sendo os alunos avaliados nas diferentes áreas curriculares e domínios explorados – Estudo do Meio, Português, Matemática e Expressões (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexos X: Avaliação de conteúdos).

O registo nestes instrumentos de avaliação auxiliou a mestranda a refletir sobre as atividades realizadas, e os respetivos objetivos, bem como sobre o desenvolvimento e evolução dos alunos e, conseqüentemente, sobre o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. A análise dos instrumentos permitiu, assim, verificar quais os conteúdos que ainda necessitavam de uma maior exploração e quais as dificuldades, progressos e retrocessos dos alunos, informando, simultaneamente, a mestranda sobre o grau de adequação das suas planificações, métodos e objetivos, ou seja, do seu próprio desempenho (Diogo, 2010).

Como referido no primeiro capítulo deste relatório, o processo formativo de um professor deve ser organizado tendo por base uma reflexão-ação, de forma a reajustar e melhorar a prática pedagógica, transformando-se de modo fundamentado metodologias e estratégias conducentes a um ensino de qualidade. Assim, devem ser considerados três momentos distintos nesse exercício - reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 2000 citado por Oliveira & Serrazina, 2002), sendo a análise, a discussão e a reflexão pós-observação o cerne de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores (Reis, 2011).

Com base neste pressuposto, e numa perspetiva de investigação-ação, a mestranda procurou implementar estes diferentes tipos de reflexão ao longo de toda a sua prática, adotando uma postura responsável, crítica e reflexiva. A reflexão anterior à ação foi a base da planificação das atividades educativas que se sustentaram nas observações da turma e das suas características. Ao longo da ação, a avaliação realizada permitiu refletir sobre a adequação das atividades

desenvolvidas e dos recursos utilizados, aprofundando-se os conhecimentos, os interesses, a criatividade, a curiosidade e o desejo de aprender dos alunos. Após a ação, a reflexão tornou possível reajustar o processo educativo de acordo com os aspetos positivos e menos positivos de cada atividade, no sentido de uma evolução efetiva dos alunos.

A mestranda procurou assim adotar uma postura atenta, observando não só os aspetos cognitivos do aluno mas também os aspetos do comportamento psicomotor, linguístico, emocional e inter-relacional, de modo a ser capaz de, de forma contínua e individualizada, valorizar cada um destes aspetos em cada um dos alunos. Esta postura possibilitou assim reorientar objetivos e estratégias em função da evolução e consecução das aprendizagens significativas, tendo em conta os contextos de cada aluno e do grupo, no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada.

Em suma, foi desenvolvida uma prática reflexiva, sustentada em pressupostos teóricos e em todas as etapas do processo educativo, observando-se, planeando-se, avaliando-se para refletir e voltar a planear, criando-se as bases de uma aprendizagem fundamentada, quer para os alunos quer para a mestranda. Simultaneamente, as reflexões presentes no diário de formação pessoal (cf. Anexo Tipo A e Tipo B – Anexo II: Diário de Formação Pessoal) e as reuniões com a orientadora cooperante no decorrer da prática, permitiram a reflexão sobre a intervenção nas atividades realizadas.

A construção das narrativas individuais e da narrativa colaborativa revestiu-se, de igual modo, de grande importância no sentido do desenvolvimento da capacidade reflexiva e de mobilização de referentes teóricos e legais adequados à construção do saber profissional. A este nível, salienta-se a evolução demonstrada pela mestranda que, após o *feedback* da supervisora da instituição, procurou criar narrativas mais reflexivas e pessoais ao contrário de narrativas muito teorizadas e vazias de explanações de emoções, sentimentos e dúvidas (cf. Anexo Tipo A e B – Anexo VI: 1ª Narrativa Individual). A orientação da supervisora e a reflexão

individual em torno desta dificuldade permitiu uma evolução crescente, visível nas narrativas seguintes (cf. Anexo Tipo A e B – Anexo VI: 3ª Narrativa Individual).

Para esta evolução, as reuniões com a supervisora, após os momentos de observação foram essenciais, possibilitando também identificar e compreender as fragilidades e os pontos positivos no trabalho desenvolvido pela mestranda. Assim, as reuniões facilitaram a revisão da ação desenvolvida e o aperfeiçoamento em situações futuras, de modo a garantir a qualidade educativa nas atividades desenvolvidas.

A ação foi avaliada pela supervisora, em determinados momentos da prática pedagógica, de acordo com um guião de pré-observação (cf. Anexo tipo A e Tipo B – Anexo V: Guiões de Pré-Observação), de modo a clarificar as evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentaram a atividade pedagógica; as dificuldades que se previam; as estratégias de combate a esses imprevistos; e os aspetos relevantes a observar.

Importa ainda destacar as reuniões de avaliação com todos os intervenientes do processo educativo – par pedagógico, orientador cooperante e supervisora institucional – no sentido de avaliar e ajudar a melhorar o processo formativo e de investigação-ação das mestrandas. Ao longo dos quatro meses de prática pedagógica supervisionada foram realizadas duas reuniões de avaliação: uma a meados de novembro, com um cariz de avaliação reguladora e constituindo-se como um balanço dos primeiros meses de prática pedagógica, e outra final na última semana de estágio.

Não se poderia deixar de salientar o trabalho colaborativo desenvolvido com o par pedagógico na elaboração dos instrumentos de observação, planificação e reflexão, bem como a colaboração e ajuda na construção de recursos pedagógicos e no dia-a-dia na escola, que possibilitou o desenvolvimento de capacidades interpessoais como a cooperação, a entreaajuda, o respeito, entre outras, tendo a contribuição e a experiência pessoal de cada uma contribuído para um enriquecimento do nosso trabalho.

Por fim, e terminando este capítulo, a mestranda reforça a importância da prática pedagógica supervisionada para a formação de professores, tendo sido possível, através do estágio, desenvolver um conjunto de saberes e competências próprias da docência, bem como agir em contextos específicos, onde se desenvolveram relações de natureza diversa e se lidou com situações problemáticas reais.

REFLEXÃO FINAL

Ao fim de dez anos como estudante no ensino superior, e depois de um grande leque de experiências na docência, a mestranda conclui mais um capítulo de aprendizagem e formação pessoal e profissional. Apesar de ser a segunda experiência ao nível do mestrado, este apresentou-se como único, tornando-se essencial salientar a importância das vivências que sucederam ao longo da prática pedagógica.

Sendo a intenção formativa desta UC a promoção da construção de saberes para a carreira docente, pela responsabilização progressiva pela ação profissional (Ribeiro, 2012; Flores, 2013), importa destacar alguns aspetos relevantes no crescimento profissional da mestranda.

Primeiramente, importa salientar o trabalho e a colaboração com o par pedagógico e com os restantes intervenientes no processo de formação profissional da mestranda, nomeadamente a supervisora da instituição, a professora cooperante, os professores, os auxiliares de ação educativa, a coordenadora do 1º CEB, a coordenadora da escola e as mestrandas das outras turmas, sem os quais este processo não seria possível. Esta colaboração e troca de experiências possibilitaram o enriquecimento pessoal e profissional da mestranda, promovendo o desenvolvimento de interações pedagógicas positivas bem como a articulação com diferentes perspetivas, crenças e valores, fulcral para a co construção do saber profissional. No entanto, as relações estabelecidas não se limitaram apenas aos agentes supramencionados mas abrangeram toda a comunidade educativa, desenvolvendo-se a ação educativa da professora e da mestranda em articulação com os pais/encarregados de educação. Esta interação sustentou-se na construção de condições propícias para que, a par com a família, o aluno aprenda a aprender, pois um profissional de educação deve ser capaz de colaborar com todos os intervenientes no processo educativo e manifestar uma capacidade relacional favorecendo o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes,

alunos, encarregados de educação e pessoal não docente (Decreto-Lei n.º 240/2001).

Ao longo de toda a formação académica, a mestranda pôde interagir em diferentes contextos e explorar diferentes conceitos e fundamentação teórica relativa, quer à EPE, quer ao 1ºCEB. Esta interação, bem como as aulas da unidade curricular de PPS, possibilitaram um melhor conhecimento do ambiente e da realidade dos dois contextos educativos, assente na compreensão dos diversos pilares da PPS e do processo educativo: observação, planificação, colaboração, ação, avaliação e reflexão.

As diferentes etapas de investigação-ação mencionadas foram assim desenvolvidas em consciência, sendo a observação e a planificação aspetos fulcrais para o desenvolvimento de uma prática à luz do construtivismo, na qual se procurou conhecer as crianças/alunos, os seus interesses, necessidades e dificuldades, através de uma partilha e articulação de saberes, orientada com base numa reflexão e avaliação, “acertando-se” e orientando-se a prática no *sentido desejado* (Roldão, 2004, p. 41).

Neste sentido, e considerando a relevância da avaliação e da concretização de momentos reflexivos, foram realizadas diversas reflexões sobre a prática pedagógica, caracterizando-se como uma etapa transversal a todo o processo educativo que permitiu a melhoria e adequação da ação, mas também como uma oportunidade de desenvolvimento da capacidade reflexiva e de competências pessoais e profissionais da mestranda. Para isso, a orientação da supervisora de estágio foi fundamental para a identificação e compreensão de outras perspetivas de melhoria, sendo imprescindível para o desenvolvimento de uma “rede” de segurança onde a mestranda pôde discutir dúvidas, receios e inseguranças.

As reflexões semanais com a professora cooperante foram também momentos que orientaram e adequaram a prática, desenvolvendo-se um clima de respeito, confiança e entajuda, essencial para o crescimento pessoal e profissional da mestranda através do estabelecimento de um ambiente de trabalho saudável e

passível da construção de uma atitude investigativa, facilitadora da tomada de decisões em contextos da prática docente.

Destaca-se ainda que este ambiente se estendeu a todos os intervenientes, estabelecendo-se relações saudáveis com os alunos e valorizando-se as interações entre adulto-aluno e entre aluno-aluno, considerando-se todos os seus contributos e mantendo a sua motivação e satisfação nas aulas. Toda a equipa pedagógica contribuiu para um ambiente propício ao desenvolvimento holístico dos alunos, criando-se um ambiente positivo, para os adultos e para as crianças, no qual se promoveu um sentido de confiança, com base em experiências relevantes, facilitando as aprendizagens com sucesso. Deste modo, a satisfação das necessidades e o respeito pelas características individuais dos alunos foram sempre considerados num clima de abertura entre professor e aluno, de modo a auxiliar não só nas aprendizagens mas também ao nível pessoal e emocional.

Com base neste ambiente educativo, a ação pedagógica abarcou experiências variadas que garantiram aos alunos diferentes tipos de interação (aluno-aluno, aluno-adulto, pequeno ou grande grupo e individual) nas quais se reduziu o papel diretivo da mestrandia e se proporcionou uma maior autonomia, iniciativa e decisão por parte do aluno, fomentando também a sua capacidade de reflexão sobre a sua própria prática e conduta.

Através também da utilização de um conjunto diversificado de estratégias, de atividades mais, ou menos, lúdicas, os alunos puderam explorar a realização de novos projetos que contemplaram as diferentes áreas curriculares que se apresentaram, quase sempre, de forma transversal, preconizando-se o crescimento e o desenvolvimento integrado e articulado. Para a concretização das atividades foi fulcral a organização atempada do tempo, do espaço e dos recursos, bem como observar, apoiar e analisar a observação como sustentáculo de propostas educacionais futuras onde se tornasse possível a implicação direta e ativa dos alunos. Deste modo, os alunos foram conduzidos à construção do seu próprio conhecimento, assente na participação, na experimentação e na reflexão (Decreto-

Lei n.º 241/2001), constituindo a base para a aquisição de novos conhecimentos ao longo da educação básica e da vida.

As características da turma foram também facilitadoras da aprendizagem, uma vez que os alunos revelaram-se bastante curiosos, demonstrando a maioria interesse e motivação para aprender e descobrir, o que facilitou o processo de ensino e de aprendizagem e a evolução das atividades desenvolvidos. Por outro lado, e por vezes devido a esta “sede” e vontade de saber, presenciou-se alguma agitação do grupo em determinadas atividades nas quais houve necessidade de trabalhar as regras de participação e o “saber estar” na sala de aula.

Assim, a gestão da sala tornou-se um desafio constante para a mestranda, no sentido de garantir que os alunos menos participativos e comunicativos tivessem oportunidade de contribuir para a atividade, evitando que se distraíssem ou perturbassem a aula. Também a gestão dos comportamentos, nomeadamente de determinados alunos que, com alguma frequência perturbavam a aula, foi uma preocupação da mestranda que, por vezes, terminava as aulas com um sentimento de angústia por não ter sido capaz de ultrapassar as “barreiras” colocadas por estes alunos. No entanto, apesar de estarem na origem de sentimentos de frustração e angústia, as experiências vivenciadas, próprias de uma profissão que a mestranda respeita e idealiza, constituíram-se como oportunidades enriquecedoras do percurso pessoal e profissional, preparando a mestranda enquanto profissional investigadora e transformadora da prática.

Importa ainda referir que a colaboração com os diferentes agentes do processo de formação da mestranda, quer na ação quer nos momentos reflexivos, permitiu o desenvolvimento da capacidade reflexiva da mesma. A reflexão foi, de facto, a etapa do processo formativo no qual a mestranda revelou, ao longo de todo o seu percurso, maior dificuldade, nomeadamente ao nível da reflexão escrita por manifestar tendência para registos mais descritivos e interpretativos à luz de referenciais teóricos em detrimento de registos mais pessoais, inviabilizando o equilíbrio pretendido. Deste modo, a sua capacidade reflexiva foi também alvo de

avaliação e reflexão no último período de PPS, tendo a mestranda continuado a evolução iniciada no estágio na EPE, e revelado melhorias significativas.

Retomando as considerações finais do relatório de EPE (cf. Anexo 1), o período de intervenção no JI possibilitou simultaneamente uma evolução ao nível da postura da mestranda, a qual sempre se sentiu mais segura no contexto do 1ºCEB. Ao longo do estágio na EPE, a mestranda foi procurando ultrapassar esta insegurança e aumentar os seus conhecimentos desta faixa etária, tornando-se cada vez mais próxima da criança, tanto a um nível afetivo (revelando mais sensibilidade, mais transparência das suas emoções, mais carinho e afetividade), como a um nível educativo na medida em que procurou evitar uma postura diretiva e expositiva mas colaborativa e mediadora de conhecimento, tendo desenvolvido a sua autonomia e a capacidade de estimular a criança, incentivando-a na descoberta do saber.

O tempo de interação no contexto educativo da EPE, e posteriormente no 1º CEB, permitiu também uma maior compreensão da realidade, mostrando que, numa sociedade onde o mercado de trabalho é irregular e onde os horários dos pais são instáveis, o papel do educador/professor torna-se mais abrangente, devendo incentivar o conhecimento e o desenvolvimento de valores, princípios e hábitos alimentares e de higiene, desenvolver as componentes da sua identidade individual e cultural e fomentar a autonomia e a sua inclusão na sociedade, assumindo a dimensão cívica e formativa das suas funções (Decreto-Lei n.º240/2001).

Não se poderia ainda deixar de mencionar que, sendo a formação da mestranda no sentido destes dois níveis educativos, o desenvolvimento de competências de um perfil duplo de docência surge com grandes potencialidades educativas. A EPE e o ensino do 1ºCEB apresentam-se como etapas basilares do processo de educação, sendo inegável as vantagens de uma boa articulação entre os dois níveis para o desenvolvimento holístico das crianças. Quer num contexto quer no outro, a intervenção educativa regeu-se por princípios que a mestranda encara como a base do processo de ensino e de aprendizagem assente numa intencionalidade educativa que se desenvolve nas ações de observar, planificar, intervir, avaliar e refletir, que

responde à necessidade da diferenciação pedagógica face às características das crianças, à importância da interdisciplinaridade com vista ao seu desenvolvimento global e ativo e à importância do envolvimento familiar no mesmo.

Ao longo dos estágios foi possível compreender algumas dificuldades encontradas devido a falta de comunicação e articulação entre educadores e professores, não só através da prática mas também de reuniões e reflexões com outros agentes educativos. O conhecimento e a compreensão das semelhanças e diferenças entre estes contextos, quer ao nível de metodologias de trabalho quer ao nível das características de desenvolvimento das crianças, são fundamentais para o estabelecimento de uma ponte entre os mesmos, possibilitando um trabalho contínuo e sem quebras, e potenciando o desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

Em suma, a prática pedagógica tornou-se imprescindível para a construção de novos saberes e para uma mais profunda consciencialização que na educação não existem “receitas” para lidar com os diversos desafios que a escola apresenta, devendo o profissional desenvolver uma postura indagadora e crítica face às exigências da ação pedagógica, encarando a sua prática no sentido de uma aprendizagem ao longo da vida. Assim, é fundamental que o educador/professor procure renovar e aprofundar os seus conhecimentos e competências profissionais, pois com novas crianças novas dúvidas e desafios surgirão, acreditando-se que a formação de um docente nunca estará concluída sendo a postura crítica e reflexiva uma exigência profissional e pessoal.

Encetando mais uma fase de formação e qualificação profissional, a mestrande recorda esta experiência com carinho e satisfação, reconhecendo que todas estas vivências aliciaram ainda mais a vontade de desenvolver um trabalho efetivo na carreira docente, na qual poderá interagir com crianças e alunos que aprenderão mas, com certeza, também ensinarão pois “ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar” (Esopo, n.d.).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*, Coleção Cidine, Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed.
- Apple, M. (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7ªed). Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Baptista, A.; Viana, F.L. & Barbeiro, L.F (2011). *O ensino da escrita: dimensão gráfica e ortográfica*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério de Educação.
- Bivar, A.; Grosso, C.; Oliveira, F.; Timóteo, M.C (2012). *Metas Curriculares de Matemática*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. Acedido a 10 de outubro, 2013, em: http://www.portugal.gov.pt/media/643611/prop_metas_eb_matematica_vf.pdf
- Brocardo, J.; Delgado, C. & Mendes, F. (2010). *1º Ano. Números e Operações*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Buescou, H.; Morais, J.; Rocha, M.; Magalhães, V. (2012). *Metas Curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. Acedido a 10 de outubro, 2013, em: http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf
- Camps, A. ; Colomer, T. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C.; Martin, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J.; Solé, I.& Zabala, A. (2001). *Construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.

- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo. *Reorganização curricular do ensino básico avaliação das aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Coleção Cadernos Pedagógicos. (3ª ed). Porto: Edições ASA.
- Diogo, F (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Porto Editora
- Esopo, (n.d). *Recanto das letras*. Acedido a 2 de fevereiro, 2013, em: <http://www.recantodasletras.com.br/homenagens/3883761>
- Estrela, A. (1994) *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Evertson, C. (1990). *Classroom Organization and Management*, in *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, (2ª ed), (p. 59-70). Oxford: Pergamon Press.
- Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar – Ensinar a aprender*. (3ª Ed). Porto: Edições Afrontamento.
- Formosinho, J (2013). *Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas*. In J. Oliveira – Formosinho, (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo um praxis de participação*. (p.9 - 24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). *Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado e construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, M.J.; Alves, D.; Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Godson, I. (2001). *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo*. Porto Editora. Portugal.
- Gonçalves, F.; Guerreiro, P.; Freitas, M.J. (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos. 16 (1), p. 87-92.
- Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma. O que têm em comum? O que os distingue?*. Portugal: Departamento de Educação Básica.
- Leite, C.; Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projetos curriculares de escola e de turma. conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA Editores.
- Lopes, J. et al. (2006). *Competências sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*. Braga: Psiquilíbrios.
- Lopes, M.L.(2006). *O Director de Turma e a Articulação Curricular*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação. 8, p. 7-22.
- Martins, I. et al (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental*. Formação de Professores. Colecção Ensino Experimental das Ciências. Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério de Educação.
- Martins, I. (Coord.); Faria, A.; Ferreira, C.; Rocha, E.; Lage, G.; Machado, I. & Rocha, S. (2008). *Rede Social do Porto – Relatório de Pré-Diagnóstico*. Câmara Municipal do Porto. Gabinete de Estudos e Planeamento. Porto: Departamento Municipal de Estudos. Acedido a 11 de novembro, 2013, em: http://www.cm-porto.pt/users/0/56/PdRSP_Relatorio_09c0809544420e609217983c126208Of.pdf
- Martins, I.; Veiga, M.L.; Teixeira, F.; Tenreiro – Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A.; Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3*

aos 6. Ministério da Educação. Direcção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Ministério de Educação (2010). *Metas de Aprendizagem de Estudo do Meio*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Acedido a 5 de outubro, 2013, em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/>

Ministério de Educação (2010). *Metas de Aprendizagem de Expressões Artísticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Acedido a 5 de outubro, 2013, em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/>

Ministério de Educação (2010). *Metas de Aprendizagem de Expressão Motora*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Acedido a 5 de outubro, 2013, em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/>

Ministério de Educação (2010). *Metas de Aprendizagem de Tecnologias de Informação e Comunicação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Acedido a 15 de novembro, 2013, em: <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/>

Ministério de Educação (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Moreira, M. A. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Oliveira, I. & Serrazina, L (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de trabalho de Investigação, (Org), *Reflectir e investigar sobre a pratica profissional* (pp 29-42). Lisboa: APM.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo um praxis de participação*. (4ª ed). Porto Editora, Porto.

- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto Editora.
- Pacheco, J.A (2000). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.E; Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Piaget, J. (1981). *Psicologia e Pedagogia*. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pombo, O.; Guimarães, H.M. & Levy, T.(1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência* (2.ª ed). Lisboa: Texto Editora.
- Pourtois, J.P (1981). Organisation interne et spécifique de la recherche-action en education. *Les sciences de l`education pour l`ère nouvelle*. 2-3. (p.39-57).
- Reis, C. et al (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação-CCAP-cadernos 2.
- Ribeiro, D. (2011). *Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática de formação de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade*. In M. A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo (p. 41-56).
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (2007). *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s)*. Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. C. (2009) *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial presença.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Ministério da Educação. Lisboa

- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “portfólios” Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação de professores – Cadernos didácticos. Série Supervisão Nº1*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (p. 19-27).
- Serrazina, L. (1999). Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo. *Quadrante*. 8(1-2), p. 139-168.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora. Portugal.
- Skinner, B.F (1956). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Thiesen, J. S. (2007) *A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem*. Florianópolis: Percursos. 8 (1), p. 87-102.
- Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. Thurler & P. Perrenoud (Eds.), *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, I.; Azevedo, A.S; Magalhães, P. ; Dias, S. & Martins, F. *Porto Solidário – Diagnóstico Social do Porto*. Faculdade de Educação e Psicologia. Porto: Universidade Católica Portuguesa | Centro Regional do Porto. Acedido a 2 de janeiro, 2014, em:
http://jpn.c2com.up.pt/documentos/pdf/Porto_Social_diagnostico_final.pdf
- Vieira, F. & Moreira, A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação-CCAP-cadernos 1.

- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino: para uma prática teórica*. Coleção Horizontes da Didáctica. Edições Asa. Portugal.
- Vygotsky, L.S (1978). Interaction between learning and development. In *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Acedido a 20 de dezembro, 2013, em: <http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>
- Zabalza, M.A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspectivas Actuais. (5ª Edição). Lisboa/Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1994). *Diários de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Costa, R. (2010). *Projecto Curricular de Escola 2010-13*. Escola Secundária Serafim Leite. Comissão de Elaboração, Desenvolvimento e Acompanhamento do Projecto Educativo (e PCE). Disponível em: http://essl.pt/joomla/images/stories/escola/docs_estruturantes/pee/PEE_ESSL_15_setembro_25jan_CG30mar.pdf [consultado em 20 de Fevereiro de 2013].
- UNICEF (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf . [consultado em 18 de Abril de 2013].

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS

- Agrupamento Vertical de Escolas Rodrigues de Freitas (n.d). *Regulamento Interno*. Acedido a 10 de dezembro, 2013, em: <http://home.aerfreitas.pt/>
- Decreto-Lei n.º 43/1989 de 3 de fevereiro – *A reforma educativa*. Acedido a 15 de dezembro, 2013, em: <http://dre.pt/pdf1sdip/1989/02/02900/04560461.pdf>
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, Diário da República I, Série A, Nº 15 - *Reorganização curricular do Ensino Básico*. Ministério de Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e*

secundário. Acedido a 18 de fevereiro, 2013, em
<http://dre.pt/pdf1sdip/2001/08/201A00/55695572.PDF>.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância*. Acedido a 28 de dezembro, 2013, em:
http://neebuminho.weebly.com/uploads/1/1/3/4/11346831/decreto_lei_241.2001.pdf

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro. Acedido a 15 de dezembro, 2013, em:
<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/84F15CC8-5CE1-4D50-93CF-C56752370C8F/1139/DECRETO-LEI432007.pdf>

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril – *Regime de Autonomia das Escolas*. Acedido a 15 de dezembro, 2013, em
<http://dre.pt/pdf1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Acedido a 13 de janeiro, 2014, em:
www.dgicd.min-edu.pt/.../data/dgicd/.../DL_n_139_2012_de_5_julho.pdf

Decreto-Lei n.º 91/13 de 10 de julho. Acedido a 13 de janeiro, 2014, em:
<http://dre.pt/pdf1sdip/2013/07/13100/0401304015.pdf>

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de janeiro. Acedido a 10 de dezembro, 2013, em:
http://www.ige.min-edu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Desp_Norm_1_05.pdf.

Despacho Normativo n.º 24- A/12 de 5 de julho. Acedido a 11 de janeiro, 2014, em:
<http://dre.pt/pdf2sdip/2012/12/236000002/0000400010.pdf>

Flores, P. (2013). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada*. Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.

Junta de Freguesia de Cedofeita. Acedido a 11 de novembro, 2013, em:
<http://www.jf-cedofeita.pt/portal/>

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro Diário da República I, Série A - Lei de Bases do Sistema Educativo. Acedido a 1ª de novembro, 2013, em:
<http://dre.pt/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Acedido a 15 de dezembro, 2013, em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1128/L492005.pdf>

Porto de Sempre. *Freguesia de Cedofeita*. Acedido a 13 de novembro, 2013, em: <http://www.portodesempre.pt/freguesia.php?freguesia=15>

Ribeiro, D. (2012). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada*. Instituto Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.

Silva, L.R. (2013). *Dossier Técnico-Pedagógico*. Escola Básica da Torrinha. Agrupamento Vertical de Escolas Rodrigues de Freitas.

ANEXOS