

Diana Alexandra Pereira da Silva

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Deolinda Dias Pedroso Ribeiro
Coorientação: Dra. Helena Maria Campos Miranda da Silva
Martins

Relatório de Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof.^a Doutora Ana Luísa Setas Veloso

junho, 2013

Agradecimentos

A elaboração do presente relatório e o desenvolvimento da prática pedagógica constituíram um processo complicado, que apenas se tornou possível graças à amabilidade, disponibilidade e inesgotável paciência de algumas pessoas.

À professora Doutora Deolinda Ribeiro por partilhar as suas experiências profissionais e enriquecer o nosso processo de formação; e por mostrar interesse pelas preocupações e receios dos mestrandos.

À professora Doutora Ana Veloso que acompanhou todo o desenvolvimento da prática e se mostrou sempre presente; que soube valorizar o trabalho desenvolvido pelos mestrandos; e por se ter revelado uma amiga.

À Cláudia Cardoso que além de par pedagógico, foi companheira, amiga e confidente; que partilhou comigo os bons e menos bons momentos vividos em contexto pedagógico.

À Sara Almeida e à Sofia Magalhães pela generosidade, humildade e simpatia que as caracterizam; e pela amizade que se vem mantendo ao longo dos anos e que perdurará no tempo.

À professora Teresa Moreira por nos ter recebido de forma agradável; por nos ter proporcionado a oportunidade de aprender com ela, partilhando connosco as suas experiências profissionais; e por se ter mostrado sempre compreensiva

Aos alunos do 1º ano, que me proporcionaram a oportunidade de aprender com eles; e por terem alegrado os meus dias, sempre com um sorriso maravilhoso e com um carinho infindável.

Aos meus pais, que tornaram a realização deste sonho possível; que me ajudaram sempre que necessário com o seu apoio inesgotável.

RESUMO

Palavras-chave: Educação, investigação-ação, prática pedagógica, competências profissionais.

O presente relatório apresenta uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas no âmbito do desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Pré- Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). O objetivo primordial do estágio consistiu na promoção das competências delineadas na Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada.

No âmbito do desenvolvimento da prática, foram mobilizadas as competências adquiridas em Unidades Curriculares anteriores. Recorreu-se ainda a um conjunto de estratégias e instrumentos que auxiliaram o desenvolvimento da prática, nomeadamente, o trabalho em equipa pedagógica, a supervisão e a elaboração de narrativas individuais, colaborativas e de guiões de pré-observação. Além do já mencionado, importa referir a mobilização da metodologia de investigação-ação em todo o período de estágio, possibilitando a adoção de uma postura investigativa, crítica e reflexiva. Todas as estratégias referidas contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal da formanda.

O estágio revelou-se fulcral na mobilização de competências, com vista à construção dos saberes profissionais. Contudo, é necessário entender este período como o início da formação de professores e, por isso, é necessário que o desenvolvimento profissional se prolongue ao longo da carreira docente.

ABSTRACT

Keywords: Education, action research, teaching practice, professional skills

This report aims to reflect on the development of pedagogical practice in the pre-school education and 1st Cycle of Basic Education. The primary goal of the internship was to promote the skills outlined in the guidelines of Supervised Teaching Practice.

In the development of the teaching practice were mobilized and developed not only skills acquired in previous course units, but also a set of strategies and tools that helped the development of the practice, including teamwork, teaching, supervision, the construction of individual and collaborative narratives, and guidelines for observation. Besides the above, it should be noted the mobilization of the action-research methodology throughout the internship period, allowing the adoption of an investigative, critical and reflective attitude. All these strategies have contributed to the intern's professional and personal development.

The internship was a decisive moment for mobilizing skills, aiming the construction of professional knowledge. However, it is necessary to understand this period as the beginning of teacher training and, therefore, it is necessary that the professional development extends throughout the teaching career.

ÍNDICE

LISTA DE ANEXOS	V
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL	3
1.1- Ensinar e aprender - um processo partilhado	3
1.2- Metodologia de investigação-ação.....	13
1.3- Desenvolvendo saberes profissionais	18
CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO.....	22
CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO.....	28
META-REFLEXÃO.	55
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS	66
ANEXO 2.....	68
ANEXOS TIPO A.....	69
ANEXOS TIPO B	111

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I – Exemplar de um guião de pré-observação

ANEXO II – Questionário aplicado aos encarregados de educação

ANEXO III – Exemplar de uma grelha de avaliação da dinâmica de grupo
(utilizada numa atividade de trabalho de grupo)

ANEXO IV – Exemplar de uma planificação semanal

ANEXO V – Exemplar de um plano diário

ANEXO VI – Exemplar de uma narrativa individual

ANEXO VII – Exemplar de uma narrativa colaborativa

ANEXOS TIPO B

ANEXO I – Guiões de pré-observação

ANEXO II – Registo fotográfico

ANEXO III – Grelhas de avaliação da dinâmica de grupo (utilizadas numa atividade de trabalho de grupo)

ANEXO IV – Planificações semanais

ANEXO V – Planos diários

ANEXO VI – Grelhas de avaliação das aprendizagens

ANEXO VII – Narrativas individuais

ANEXO VIII – Narrativas colaborativas

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem como intuito a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho que aqui se apresenta, constitui um relato reflexivo sobre o desenvolvimento pessoal e profissional realizado ao longo de toda a prática efetuada nas duas valências referidas. Deste modo, o relatório apresenta uma primeira parte relacionada com a prática desenvolvida na Educação Pré-Escolar (encontra-se em suporte digital – Anexo 1), realizada na EB1/JI das Condominhas, e uma segunda parte relativa ao percurso realizado no 1º Ciclo, desenvolvido na EB1/JI da Quinta das Chãs.

Carvalho (2010, p. 30) considera a educação “como um pilar de desenvolvimento de uma sociedade”. Por isso, é necessário que os futuros docentes, como responsáveis pela promoção da educação, tenham acesso a uma formação de qualidade, para poderem proporcionar o desenvolvimento dos seus alunos. Desta forma, foi no período de prática pedagógica, desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, “que se assume como uma componente fundamental da formação, como o espaço onde por excelência se articula a teoria e a prática” (Cardona, 2005, p. 113), que a mestranda iniciou o processo de construção dos saberes profissionais, mobilizados e transformados na prática, de forma a promover uma educação de qualidade.

Com o intuito de promover a construção dos saberes profissionais, a formanda procurou ir ao encontro dos objetivos delineados no regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada - documento anexo ao Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC) – sendo eles: desenvolver e aprofundar os conhecimentos obtidos no 1º ciclo de formação; promover o desenvolvimento de competências fomentadoras da construção do saber; proporcionar a construção de conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos e de indagação; potenciar o desenvolvimento de capacidades investigativas, como estratégia de desenvolvimento profissional; promover a consciencialização de papéis e funções que configuram os níveis de autonomia dos futuros educadores/professores; fomentar a construção de conhecimentos para conceber, elaborar e desenvolver projetos educativos e curriculares; desenvolver processos de autoanálise e auto-consciencialização dos níveis de desenvolvimento para reformular o pensamento e a ação; saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas; e co-construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto junto da comunidade educativa e outros públicos.

O presente relatório apresenta uma estrutura semelhante ao relatório elaborado no âmbito da prática na Educação Pré-Escolar, dividindo-se em três capítulos e numa meta-reflexão.

O capítulo 1 diz respeito ao enquadramento teórico concetual, onde foram referenciadas todas as perspetivas teóricas que orientaram a ação da formanda, e que foram mobilizadas para a prática. Este capítulo apresenta três subcapítulos: “Ensinar e aprender – um processo partilhado”, que apresenta uma conceção sobre o que é ensinar e aprender, e sobre o papel do professor enquanto promotor de aprendizagens significativas; “Metodologia de investigação-ação”, no qual são apresentadas as fases que integram a metodologia referida e é explanada a sua importância na construção dos saberes profissionais; e “Desenvolvendo os saberes profissionais”, onde são elencadas as estratégias mobilizadas para a prática, que auxiliaram o desenvolvimento das competências profissionais.

No que respeita ao capítulo 2, foi realizada a caracterização da instituição, relativamente ao agrupamento em que se insere, ao meio envolvente da mesma e aos espaços que a integram. Além disso, foi ainda realizada a caracterização da turma com a qual foi desenvolvido o estágio.

O capítulo 3 abarca as atividades desenvolvidas e as ações levadas a cabo pela formanda no âmbito do desenvolvimento da prática pedagógica, bem como uma reflexão crítica sobre as mesmas.

Por fim, a meta-reflexão traduz o percurso formativo no contexto da Educação Pré-Escolar e no contexto do 1ºCEB e o contributo deste para o desenvolvimento de competências essenciais na carreira docente.

No presente relatório estão ainda integradas as referências bibliográficas e os anexos. O Anexo 1 corresponde ao relatório de estágio de qualificação profissional na Educação Pré-Escolar e o Anexo 2 contém todos os documentos relativos à Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB. Este último está dividido em Anexos tipo A (impressos) e tipo B (em formato digital).

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

1.1. Ensinar e aprender – um processo partilhado

A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa de educação formal dos indivíduos, que, como já foi explanado no Anexo 1, evidencia uma grande importância no desenvolvimento das crianças. Contudo, a sua formação tem continuidade num nível seguinte de educação – o 1º CEB – que adquire também grande importância no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Posto isto, é necessário que todos os alunos tenham direito a uma educação de qualidade, perspetivando “uma escola onde todos têm lugar e onde se respeitam as diferenças culturais e sociais, numa óptica de educação participativa e onde se trabalha para a construção de identidades críticas e reflexivas, ou seja, de uma educação orientada para a formação do «indivíduo livre» ” (Figueiredo, 1999, citada por Gonçalves & Trindade, 2010, p. 2062). Tendo em conta o que refere Day (2004), baseando-se nas palavras de Helsby *et al.* (1997) a qualidade da educação depende também da capacidade dos professores estabelecerem “relacionamentos apropriados e de cuidado com os seus alunos, dando prioridade aos seus interesses e ao seu bem-estar, assim como um relacionamento «profissionalmente» apropriado com os colegas de trabalho, com os pais e outras instituições” (p. 54). Além do já mencionado, a qualidade da educação traduz-se também na criação de contextos ricos e, por isso, “os professores devem criar ambientes de aprendizagem que valorizem a criatividade, o potencial individual, as interações sociais, o trabalho cooperativo, a experimentação e a inovação” (Cabral & Falcó, 2009, p. 3). Deste modo, a qualidade de educação relaciona-se com o processo de ensino.

Assim, no contexto de sala aula, destacam-se duas ações fundamentais – ensinar e aprender. Numa primeira instância, surge a questão sobre o que é ensinar. Ensinar, nem sempre teve a mesma conceção e são vários os autores (Roldão, 2009; Arends, 2008; Vasconcelos 2008; Saunders, 2002; Day, 2004) que apresentam uma definição sobre o conceito de ensinar. Segundo Roldão (2009, p.16) até há pouco tempo atrás, vigorava “a visão de ensinar como acto de transmitir, expressar ou professar um saber, por parte de alguém que o possui”. Esta ideia sobre a conceção sobre o que é ensinar vai ao encontro da pedagogia transmissiva do saber, na qual a escola assume “o papel de transmitir um saber que se foi acumulando” (Leite, 2003, p. 146). Atualmente, o conceito de ensinar apresenta-se como o desenvolvimento de “uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária, isto é de accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que

promovem activamente a aprendizagem do outro ” (Roldão, 2009, p. 16). A autora supracitada refere ainda que

o professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber (...). Aprende-se a exercer-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal (Roldão, 2007, citada por Vasconcelos, 2009, p. 52)

Já Nathaniel Gage (1984), citado por Arends (2008, p. 4) apresenta esta questão referindo que ensinar “requer improvisação, espontaneidade e lidar com múltiplas possibilidades relativas à forma, ao estilo, (...), ao ritmo e à adequabilidade”. Deste modo, conclui-se que ensinar implica uma busca constante, por parte do professor, pelas estratégias adequadas para proporcionar aos alunos as melhores experiências de aprendizagem, de forma a que estes alcancem o sucesso.

No que concerne ao conceito de aprender, de acordo com Perrenoud (2000, p. 30). “não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão do mundo”. Solé (1999, p. 30) refere ainda que “quando aprendemos, nos envolvemos globalmente na aprendizagem, e o processo e seu resultado também repercutem em nós de maneira global”. Dito por outras palavras, aprender significa que uma pessoa alarga a sua compreensão do mundo, tornando-se ainda mais capaz de interpretá-lo e de agir sobre ele. Aprender implica que o sujeito seja capaz de mobilizar os seus conhecimentos em situações futuras, adequando-os e transformando-os a partir das situações concretas que vivencia (Bruner, 1990).

As ações de ensinar e aprender são atribuídas a sujeitos diferentes, sendo a tarefa de ensinar atribuída ao professor e a de aprender ao aluno. Não significa isto que o professor não aprenda com os seus alunos e que os alunos não ensinem o professor. De certo modo, professores e alunos ensinam e aprendem mutuamente. No entanto, é de realçar que cabe ao professor a tarefa de promover o desenvolvimento integral dos alunos. Neste sentido, numa primeira instância importa fazer uma pequena abordagem sobre a conceção de professor. No séc. XVIII, como refere Baptista (2004, p. 37), “ a profissão professor era algo que brotava naturalmente: uma espécie de vocação e arte. Saber ler, escrever e contar era tudo quanto se exigia ao professor (...) não tinha um tempo de aprendizagem em contacto com a profissão”. Esta conceção foi evoluindo e surgiram outras perspetivas sobre o que é ser professor. De acordo com as palavras de Roldão (2001, p. 10) “a especificidade da profissão docente organiza-se em torno da função de ensinar, (...) ação que possibilita, através de ações adequadas, fazer aprender alguma coisa a alguém”. Deste modo conclui-

se que se alguém “é professor porque ensina, é professor porque o trabalho que dele se espera é gerar e gerir formas de *fazer aprender*” (Roldão, 2009, p. 47). Mas a profissionalidade docente abarca também a dimensão ética (Estrela & Afonso, *s.a.*). Parafrazeando Caetano & Silva (2009, p. 54) “a noção de ética gira em torno de princípios e valores, orientando a ação o estabelecimento de regras para o bem, nomeadamente o bem do aluno”. Assim, os professores devem assumir uma postura ética e cívica “que lhes permita assegurar simultaneamente uma actuação profissional segundo padrões éticos e transformar a vida escolar num espaço de aprendizagem ética para todos” (Estrela & Afonso, *s.a.*, p. 51).

Centrando a atenção especificamente no professor do 1º CEB, visto que é sobre este nível que incide o presente relatório, importa analisar o que se encontra referido na legislação que vigora atualmente sobre o seu perfil. Assim, como se encontra descrito no Decreto-Lei nº. 241/2001 de 30 de Agosto, o professor do 1º ciclo “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem do aluno” (anexo n.º2, capítulo II, ponto 1).

Como já foi explanado, o professor é o profissional responsável por ensinar. Mas, o que ensinar aos seus alunos? A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), refere que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”(artigo 2.º). Assim, é possível afirmar que o ensino se deve centrar no desenvolvimento social de cada criança. Neste sentido, é urgente que o professor tenha como preocupação primeira a formação integral dos alunos, na medida em que estes serão os cidadãos do futuro. Deste modo, “o professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável” (Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto, anexo n.º2, capítulo III, ponto 1). Além disso, reforçando ainda mais esta vertente da aprendizagem social, são de destacar as palavras de Estanqueiro (2010, p. 21) quando refere que “ a escola deve preocupar-se não só com conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno”.

De forma a orientar a ação do professor sobre o que deve ser ensinado nas escolas, surge o conceito de currículo como um “conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e a organização e sequência adoptadas para o

concretizar ou desenvolver” (Roldão, 1999, p. 43). Este conjunto de aprendizagens é gerido pelo professor em negociação com os seus alunos, a partir das orientações estabelecidas pelo governo. Neste momento, “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino” (Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho, capítulo I, artigo 2.º, ponto 3). Partindo destes documentos é fulcral que o professor se assuma não como “um mero executor do currículo previamente definido ao milímetro, mas [sim como] um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (Alarcão, 2001, p. 21). Deste modo, solicita-se ao professor que mobilize para as suas práticas o conceito de gestão, que de acordo com as palavras de Roldão (1999, p. 37) “ é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir. Trata-se portanto de um processo que implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende conseguir”. Assim, cabe ao professor a tarefa de realizar uma gestão flexível do currículo, de acordo com os interesses e necessidades dos seus alunos e de acordo com as aprendizagens que pretende promover.

Ainda no que diz respeito à gestão curricular, é de salientar a integração curricular como um meio de relacionar a aprendizagem com as experiências dos alunos, de forma a tornar as aprendizagens significativas. Alonso (2002, p. 76) refere que “a integração curricular permite aos professores assumirem-se como *construtores críticos de currículo* em colaboração com os seus alunos, não se limitando a cumprir o Programa, mas antes recriando-o e contextualizando-o na experiência da criança, ao mesmo tempo que se vão incluindo temas e problemas próximos do seu mundo”. Assim, a integração curricular facilita a aprendizagem, visto que “organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os (...) [alunos] e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo” (Beane, 2003, p. 94).

A integração curricular pode assumir duas perspetivas – articulação curricular horizontal e a articulação curricular vertical (Alonso, 1998). –. Relativamente à articulação curricular horizontal, esta “comporta a articulação entre as várias áreas de conteúdo” (Serra, 2004, p. 85) e pode ser trabalhada através da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (Leite, 2012), sendo que cada uma destas organizações evidencia as suas particularidades. De acordo com a autora referida, a

multidisciplinaridade “pressupõe uma organização em que diversas disciplinas se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si” (Leite, 2012, p. 88). No que respeita à interdisciplinaridade, “ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais” (ibidem). Pombo, Guimarães & Levy (1994, p. 10) referem ainda que a interdisciplinaridade constitui “a integração interna e concetual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar um visão unitária (...) [do ensino]”. Por sua vez, na transdisciplinaridade “deixa de existir parcelamento das disciplinas, embora se tenha por base os seus conhecimentos. Por isso, este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas (...) e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades” (Leite, 2012, p. 88). Desta forma, a articulação dos saberes das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares, proporciona aos alunos experiências globalizantes, semelhantes à realidade por eles vivida de forma a motivar e despertar o seu interesse para a aprendizagem. Note-se ainda que a articulação curricular horizontal potencia a aprendizagem, na medida em que facilita a compreensão do mundo tal como ele se apresenta: global, complexo e dinâmico. Como refere Leite (2012, p. 88) “a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade”.

No que respeita à articulação curricular vertical, a sua utilização é fundamental, uma vez que

a transição entre ciclos de ensino é (...) reconhecida por todos como um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de alunos de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento, para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente, como pela transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e desenvolvimento (Fernandes, 2000, p. 142)

Assim, a articulação curricular vertical “tem por finalidade garantir a continuidade curricular, na transição (...) [entre ciclos]” (Pereira, 2010, p. 245). Serra (2004, p. 85) refere ainda que a articulação curricular vertical “ (...) [operacionaliza-se] através de mecanismos diversos, encontrados dentro de cada contexto educativo, pelos professores e educadores de diferentes níveis”. Neste sentido, importa referir que a integração curricular,

visa facilitar a aprendizagem e fazer com que esta se torne mais significativa para os alunos.

Se o principal objetivo do 1ºCEB é fomentar o desenvolvimento integral dos alunos, é necessário considerar que estes se encontrem no centro da aprendizagem, indo ao encontro da conceção de aluno e aprendizagem defendida pela perspectiva construtivista (Solé & Coll, 1999) e socioconstrutivista (Vigotsky, 2000) do conhecimento. Estas duas perspectivas defendem que “a aprendizagem não consiste nos alunos sentados passivamente recebendo informação do professor, mas em alunos activamente envolvidos em experiências relevantes” (Arends, 2008, p. 12). Isto significa que as conceções de raiz construtivista, refutam a pedagogia transmissiva. Pretende-se que os alunos sejam ativos, que integrem as suas experiências, que construam o conhecimento ativamente, interagindo com o professor e com os pares. Daí que seja necessário partir dos conhecimentos prévios dos alunos, visto que, como referem Ausubel, Novak e Hanesian (1983), citados por Miras (1999, p. 66) “o factor mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados”.

Um fator a considerar nesta procura constante pela promoção do sucesso, prende-se com a capacidade de o professor motivar os alunos. Como refere Einstein (*s.a*), citado por Estanqueiro (2010, p. 11) “a arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento”. De facto, a motivação é um fator extremamente relevante porque o aluno que se encontra predisposto para a aprendizagem vai encarar este processo de uma forma natural. Como refere Estanqueiro (2010, p. 11) “a motivação facilita o sucesso. Por sua vez, a conquista do sucesso reforça a motivação”. Quer isto dizer que, um aluno que se encontre motivado estará predisposto para a aprendizagem e conseguirá desenvolver-se mais facilmente. Por sua vez, o sucesso aumenta a motivação na medida em que este desperta o sentimento de capacidade para a realização de qualquer tarefa e, por isso, incentiva a aprendizagem. No entanto, é necessário ter em conta que essa capacidade para motivar os alunos encontra-se relacionada com a própria motivação do professor, que depende da paixão do mesmo pelo ensino, visto que “os professores com paixão pelo ensino são aqueles que (...) demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho” (Day, 2004, p. 23). Por outras palavras, quando o professor está totalmente envolvido numa ação, esse envolvimento transparece para os alunos, uma vez que Estanqueiro (2010, p. 31), defende que “a motivação dos professores condiciona a motivação dos alunos. Se um professor gosta de ensinar, poderá despertar, mais facilmente, o gosto de aprender”. Mas, a

motivação do professor, por si só, não é suficiente para despertar a motivação nos alunos. Posto isto, cabe ao professor a tarefa de conhecer os interesses dos seus alunos para despertar a sua motivação. Assim, o professor deverá optar por recursos materiais e que motivem os alunos para a aprendizagem. Note-se que os recursos “devem adequar-se às características e necessidades específicas de cada contexto educativo e, conseqüentemente, às características individuais dos alunos” (Zabala, 1999, p. 192). Como já foi referido, o professor tem que ir mais além na procura do sucesso para os seus alunos. Deste modo o docente deve, tendo em conta as características da sua turma, recorrer a diferentes estratégias de ensino para trabalhar os distintos conteúdos. Roldão (2009, p. 57) defende que “o elemento definidor de estratégias de ensino é o seu grau de concepção intencional e orientada de um conjunto de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem”. Por outras palavras, estratégias de ensino são ações delineadas pelo professor e dotadas de intencionalidade, que visam promover a aprendizagem. Assim, estratégias diversificadas e que motivem os alunos, são um bom passo para a promoção de aprendizagens.

O professor assume ainda a tarefa de gerir o ambiente educativo, de forma a que o contexto criado seja conducente ao sucesso de cada aluno. Uma das dimensões que integra o ambiente educativo e que influencia diretamente o desenvolvimento dos alunos diz respeito ao espaço. Como refere Arends (2008, p. 126) “a forma como o espaço é usado influencia a forma como os participantes da aula se relacionam com os outros e o que os alunos aprendem”. Assim, a disposição do mobiliário (armários, mesas e cadeiras), bem como a distribuição dos recursos pela sala é um fator a considerar na gestão da sala de aula. Relativamente à disposição do mobiliário e no que diz respeito à colocação das mesas, esta deve ser flexível, na medida em que se deve adaptar ao tipo de aula que o professor pretende de forma a proporcionar diferentes experiências aos seus alunos (Arends, 2008).

No que concerne aos recursos materiais disponíveis na sala, à semelhança do que acontece no contexto da Educação Pré-Escolar (cf. Anexo 1), considera-se que estes devem estar ao alcance dos alunos, para que tenham a oportunidade de utilizá-los de forma autónoma, sempre que necessário.

Ainda no que respeita ao espaço, importa destacar a utilização das paredes como um espaço privilegiado para afixação dos trabalhos realizados. Como refere Lino (2007, p. 106) “as paredes servem de espaço temporário ou permanente de exposição da documentação que (...) [os alunos] e os professores produzem no âmbito das experiências

e projectos que realizam”. Assim, os alunos têm oportunidade de dar a conhecer a outras pessoas o seu trabalho e vê-lo ser valorizado.

Além da gestão do espaço, é de salientar ainda a gestão do tempo, que deve ser gerido tendo em conta as características da turma e de cada aluno. Zabala (1999, p. 191) defende que “atendendo aos fins do ensino pelos quais se optou, será necessário organizar o tempo sob pressupostos de flexibilidade, de modo que permitam que os professores adaptem o tempo às características das tarefas necessárias para a aprendizagem dos conteúdos propostos”.

O professor deve ainda ser um gestor do grupo de alunos, na medida em que gere a forma como estes desenvolvem o trabalho, assim como as interações que estabelecem. Assim, o professor pode optar por trabalhar com os alunos em grande grupo, permitindo que haja uma partilha de ideias ao nível da turma e possibilitando que todos tenham oportunidade de participar, fomentando simultaneamente a vivência democrática. Além da organização em grande grupo, o professor deve também proporcionar aos seus alunos atividades nas quais têm que desenvolver um trabalho em pequenos grupos. Como refere Sanches (2005, p. 134) “a organização do trabalho em pequenos grupos, com a co-responsabilização de todos os seus elementos com a diversidade de tarefas e dos materiais a utilizar, pode ser construído o clima favorável ao desenvolvimento da igualdade de oportunidades para todos e para cada um dentro do grupo”. No entanto, não podem ser esquecidos os momentos de trabalho individual, sendo que estes momentos poderão também ser uma forma de o aluno se relacionar consigo mesmo e mostrar as suas capacidades individuais.

Todas as organizações de grupo suprarreferidas evidenciam a sua importância, uma vez que se criam diversas oportunidades para os alunos aprenderem em interação com os pares e com o professor, partilhando ideias, experiências e envolvendo-se socialmente com os outros. Vigotsky (2003), citado por Gonçalves & Trindade (2010, p. 2063) refere que “todo o conhecimento tem necessidade de ser mediado, situação que torna o papel do ensino e do professor mais activo”. Assim, o autor mencionado apresenta a conceção de “zona de desenvolvimento proximal”, sendo esta o espaço existente entre dois níveis de desenvolvimento – o “nível de desenvolvimento real” e o “nível de desenvolvimento potencial” (Vigotsky, 2000, p. 111). O primeiro nível diz respeito ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já *completados*” (Vigotsky, 2000, p. 111). Por outras palavras o nível de desenvolvimento real diz respeito àquilo que a criança consegue fazer

sozinha, porque já tem um conhecimento consolidado anteriormente. O segundo nível referido é “determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros” (Vigotsky, 2000, p. 112). Este último nível referido traduz aquilo que se pretende construir numa sala de aula, ou seja, um grupo de crianças, que interagem socialmente com professores e colegas e que aprendem através dessas interações.

Contudo, é necessário ter em atenção que a vida em grupo nem sempre é pacífica. Daí que seja importante que o professor estimule no grupo um espírito de vivência democrática, no qual todos os alunos se sintam respeitados e valorizados. Além disso, a vivência democrática promove também o desenvolvimento da cooperação, que de acordo com Estanqueiro (2010, p. 21) “é um sinal de qualidade na educação”. Como já foi referido anteriormente, é fundamental que a escola se preocupe com a formação social dos alunos. Afinal, para que serve formar indivíduos dotados de conhecimento, se estes não tiverem competências para viver em sociedade e partilhar esse conhecimento com os outros? Assim, tendo em conta que os alunos são cidadãos que podem transformar o mundo, é preciso despertar nos mesmos a vivência democrática de cidadania responsável. Além disso, é necessário que a escola forme cidadãos autónomos, capazes de resolver os seus próprios problemas e os conflitos que possam surgir.

Além das interações entre os alunos, são ainda de referir as interações entre o professor e os alunos. A relação que o professor estabelece com os seus alunos é importante no ambiente da sala de aula, para que os alunos se sintam num ambiente em que gostam. Para esta boa relação contribuem capacidades como o facto de os professores “ouvirem o que os alunos dizem, serem acessíveis em vez de distantes, serem divertidos, terem um bom sentido de humor, encorajarem os alunos a aprender de diferentes formas, (...) [e a] responsabilizarem-se pela sua própria aprendizagem, (...) [e] criarem ambientes de aprendizagem que envolvam os alunos e os estimulem para a aprendizagem” (Day, 2004, p. 37). São estas atitudes dos professores, que conquistam o respeito dos alunos. Além do já mencionado, “um professor competente exerce a sua autoridade sem cair nos extremos do autoritarismo ou da permissividade” (Estanqueiro, 2010, p. 79), porque ambos os perfis podem conduzir à indisciplina e, desta forma, contribuir para aumentar a imagem negativa da escola (Amado, 2000). Perante os casos de indisciplina, é necessário que o professor, como principal orientador do processo de ensino e aprendizagem, aprenda a negociar com os seus alunos as várias dimensões do ato pedagógico. As regras de sala de aula, por exemplo, não podem surgir a partir de uma imposição do professor, mas sim a

partir do diálogo com os alunos, para que estes compreendam o seu propósito, enquanto atitudes a desenvolver para a vivência num clima verdadeiramente democrático.

Na sociedade atual, em que se pretende uma escola para todos, a heterogeneidade não pode deixar de ser considerada nas salas do 1º CEB. Por isso, cada aluno deve ser entendido “enquanto pessoa, com um determinado património socio-cultural, com os seus interesses, necessidades, experiências e dificuldades” (Cadima, 1997, p. 13). Assim, defende-se a existência de uma escola inclusiva que permita a todos os seus alunos terem sucesso nas suas aprendizagens, visto que como refere Estanqueiro (2010, p. 13) “cada aluno (...) tem o direito de ser apoiado como pessoa diferente e única”. Deste modo, aceitando a pluralidade na sala de aula, é necessário recorrer à diferenciação pedagógica, que consiste “na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor” (Cadima, 1997, p. 14) à individualidade e às características únicas de cada criança. Como é referido por Gonçalves & Trindade (2010, p. 2063) “a igualdade de oportunidades pressupõe uma igualdade de acesso ao currículo e isso exige que os professores privilegiem uma diferenciação curricular e uma pedagogia diferenciada”, ou seja, o desenvolvimento “de uma pedagogia (...) que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem” (Cadima *et al*, 1997, p. 14). É ainda necessário atender ao facto de que “os alunos podem também diferir nas suas modalidades de aprendizagem preferidas” (Arends, 2008, p. 457). Assim, é necessário que os professores possuam “atitude, conhecimento, competência e capacidades (...) para inovarem e criarem contextos para um ensino que vá de encontro às necessidades e potenciais dos seus alunos” (Cabral & Falcó, 2009, p. 3). Posto isto, a diferenciação pedagógica constitui um desafio para os professores, uma vez que estes têm que promover uma busca constante pelas estratégias de ensino que promovem o sucesso de cada aluno.

Como é defendido na perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, é necessário considerar que o desenvolvimento dos indivíduos é influenciado pelo meio social em que se insere (Portugal, 1992). Neste sentido, importa referir a relação com a família e com a comunidade, visto que os dois contextos podem potenciar o desenvolvimento dos alunos. Tal como se encontra definido no Anexo 1, a família é também um fator importante no processo de ensino e aprendizagem. É importante que a família participe na vida escola, tenha conhecimento da evolução do seu educando, acompanhe todo o processo, visto que como refere Estanqueiro (2010, p. 117) “a participação dos pais na vida da escola, com respeito pela autonomia pedagógica dos

professores, contribui para aumentar a qualidade da educação”. Desta forma, é fundamental que os professores procurem que os familiares participem na vida escolar dos seus educandos. Assim, muito embora pais e professores tenham papéis diferentes, estes devem “cooperar, num clima de confiança e respeito” (Estanqueiro, 2010, p. 74).

Além da família é de destacar ainda o papel da comunidade no enriquecimento das experiências de aprendizagem dos alunos, uma vez que a comunidade pode dispor de recursos que a escola não possui e que poderão proporcionar atividades diversificadas aos alunos. Como referem Leite & Fernandes (2002, p. 1) “assumindo que a responsabilidade da educação não é apenas da escola (...) esta tem de se articular com as instituições da comunidade”. De facto, a comunidade pode ser uma fonte de recursos materiais e humanos dos quais a escola pode triar partido. A comunidade deve ser entendida como um complemento da ação desenvolvida pela escola e, por isso, é benéfico que a escola ambicione estabelecer uma relação pedagógica com a comunidade.

1.2. Metodologia de investigação-ação

Apesar do contexto de estágio ser diferente, assim como aconteceu na prática desenvolvida na Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento da prática pedagógica no 1ºCiclo decorreu também a partir de uma postura crítica, indagadora e reflexiva através da metodologia de investigação-ação. Como já foi referido no Anexo 1, a metodologia de investigação-ação é constituída por 4 fases que se interrelacionam – observação, planificação, ação e reflexão (Elliott, 1990) – numa espiral de ações que permite que o professor seja um agente ativo no desenvolvimento da sua prática e tenha oportunidade de analisá-la com o intuito de melhorá-la cada vez mais. Como refere McKernan (1996), citado por Vieira & Moreira (2011, p. 57) a metodologia de investigação-ação “pode ser genericamente entendida, no contexto da formação de professores e da promoção do seu desenvolvimento profissional, como uma estratégia de questionamento auto-reflexivo, sistemático (...) feito pelos próprios para melhorar as práticas”. Assim como as autoras supracitadas, também Moreira (2001), citada por Sanches (2005, p. 129), defende que “a investigação-acção usada como estratégia formativa de professores, facilita a sua formação reflexiva, promove o seu posicionamento investigativo face à prática e a sua própria emancipação”. É ainda de referir que “a investigação-acção tem revelado constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão

crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa” (Moreira,2001, citada por Sanches, 2005, p. 130).

Primeiramente, e de acordo com o que já foi expresso no Anexo 1, salienta-se o papel da observação no contexto educativo, na medida em que é a fonte primordial de recolha de informação e “continua a ser um dos pilares da formação de professores” (Estrela, 1994, p. 57). Como foi referido no Anexo 1, a observação é participante, quando o “observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, p. 31) e sistemática, quando o professor se encontra constantemente a observar o contexto (Estrela, 1994). É através da observação que se conhece o contexto educativo e se tem conhecimento da informação necessária para planificar atividades adequadas à turma. Deste modo, a observação é a base da planificação, ou seja, só depois de observar a turma o professor consegue elaborar uma planificação sustentada. A observação, numa primeira fase, é global, isto é, incide sobre toda a turma. Apenas numa fase posterior, a observação começa a adquirir um carácter mais individualizado, incidindo sobre cada aluno. Por isso, é importante que a observação seja “um processo contínuo, pois requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 32). De facto, é fundamental que a observação se encontre subjacente a todo o desenvolvimento da prática porque permite ao professor não só conhecer cada aluno, mas também verificar o desenvolvimento dos mesmos e desta forma adequar a sua prática à evolução que os alunos vão evidenciando.

Posteriormente à observação, surge uma fase também ela importante no processo de desenvolvimento do ato pedagógico: a planificação. Como já foi referido, é a observação que sustenta a planificação, isto é, após conhecer o contexto e identificar os interesses e necessidades do grupo de alunos, o professor passa para uma fase na qual vai delinear a sua ação, traçando os objetivos e optando pelas estratégias que melhor se adequam ao grupo de alunos (cf. Anexo 1). Pacheco (2001) acrescenta que o ato de planificar permite ao professor elaborar um esquema escrito ou mental, dos elementos didáticos em que se baseará no desenvolvimento da aula. Pacheco (2001) defende ainda que a planificação se desenvolve em fases diferentes, nomeadamente o diagnóstico da realidade educativa, a definição dos objetivos que se pretende traçar, a escolha dos recursos e estratégias adequadas, a organização das atividades e a previsão do tempo de execução. De facto, afasta-se desde logo a ideia de que planificar consiste apenas num processo em que se decide que conteúdos abordar. Planificar vai mais além, visto que, como foi referido anteriormente, é necessário conhecer a realidade e, posteriormente traçar um plano de

ação, tendo em conta as características do contexto de intervenção. Desta forma, quando o professor elabora a planificação sente-se mais seguro, pois tem um guia orientador de toda a ação. Assim, tendo em conta que a planificação deve ser elaborada tendo como principais alvos os alunos, é necessário que na fase de concretização da planificação, esta seja flexível, interpretada de forma a que se adequa ao ritmo de aprendizagem dos mesmos. Além disso, é ainda importante que a planificação integre as propostas dos alunos, porque desta forma, integrará os seus interesses, visto que são sugestões que partem dos próprios.

A ação é a etapa que resulta da observação e da planificação. Esta é uma fase também fundamental no ato educativo, porque é momento no qual o professor tem a oportunidade de interagir com os alunos e colocar em prática as estratégias que delineou. Assim, a ação vai-se adequando ao decorrer das atividades. O professor, quando se encontra em contexto, age com o intuito de modificá-lo, de alterar a realidade de forma a melhorá-la. Contudo, é necessário que a ação seja fundamentada pela observação, para que possua intencionalidade. Como foi explanado anteriormente, a ação do professor traduz-se também na gestão do ambiente educativo. Importa ainda referir que a ação é o mote para a reflexão e para a avaliação, uma vez que é através dos resultados que emergem da ação que o professor vai refletir sobre a mesma, e avaliar as aprendizagens realizadas (Oliveira e Serrazina, 2002).

A reflexão constituiu também uma etapa importante no desenvolvimento da profissionalidade docente. De acordo com Oliveira e Serrazina (2002) a reflexão consiste numa forma de os professores analisarem a sua prática e verificarem quais os aspetos a modificar, sempre com o intuito de a melhorar (cf. Anexo 1). Desta forma, a reflexão é imprescindível para qualquer docente que tem em vista evoluir na sua carreira e melhorar a sua prática. Neste seguimento, é necessário elencar os diferentes momentos em que Schön (1992), citado por Oliveira e Serrazina (2002), divide a reflexão – a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (cf. Anexo 1). Todos estes momentos de reflexão são considerados essenciais no desenvolvimento da prática. Assim como Schön (1992), também Perrenoud (2002) apresenta algumas perspetivas sobre a importância da reflexão no desenvolvimento da profissão docente. De acordo com este autor “refletir durante a ação consiste em se perguntar o que está acontecendo ou o que vai acontecer, o que podemos fazer, o que devemos fazer, qual é a melhor tática, que desvios e precauções temos de tomar, que riscos corremos” (Perrenoud, 2002, p. 31). O mesmo autor refere ainda que “a reflexão na ação tem de ser rápida; ela guia um processo de “decisão” sem a possibilidade de recorrer a opiniões alheias nem de «pedir um tempo»” (ibidem, p.

34). De facto, a reflexão na ação exige que o professor analise o desenvolvimento da ação e tome algumas opções no respetivo momento, correndo sempre o risco das alterações que são realizadas não resultarem, isto é, não irem ao encontro dos objetivos que delineou. No que concerne à reflexão sobre a ação, o objeto de reflexão é a nossa própria ação (Perrenoud, 2002). O autor mencionado refere que “ao distanciar-se da ação, o professor não está interagindo com alunos, pais ou colegas. Ele reflete sobre o que aconteceu, sobre o que fez, ou tentou fazer, sobre os resultados de sua ação. Além disso, ele reflete para saber como continuar, retomar, enfrentar um problema, atender a um pedido” (ibidem, p. 36). Neste sentido, importa referir que a reflexão após a ação assume uma perspectiva de avaliação sobre a ação, na qual o professor analisa retrospectivamente a ação desenvolvida e verifica quais os pontos em que pode melhorar a sua prática e também que outras estratégias deve utilizar para promover o sucesso dos alunos. Relativamente à reflexão sobre a reflexão na ação esta diz respeito à reflexão que o professor realiza sobre o momento em que refletiu na ação “isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1992, citado por Oliveira e Serrazina, 2002, p. 3).

Por fim importa referir que, subjacente à espiral da investigação-ação, encontra-se a avaliação que é um elemento crucial em toda a reorganização da ação, dirigindo-se quer à prática do professor quer às aprendizagens realizadas pelos alunos. De acordo com o que é referido no Decreto-Lei n.º139/2012 (capítulo III, secção I, artigo n.º23, ponto 2) “a avaliação tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos”. Desta forma, salienta-se a importância do processo de avaliação no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é necessário ter em conta as palavras de Leite (1999, p.1) quando esta refere que “o entendimento que se faz da avaliação não pode ser desligado do conceito de educação e do papel que (...) [se atribui] à escola”. Deste modo, se se atribuir à escola o papel de promover a formação integral dos seus alunos, onde todo o processo de aprendizagem é valorizado, é necessário adotar um sistema de avaliação que traduza essa conceção de educação.

No processo de avaliação pode-se verificar a existência de três modalidades, sendo que cada uma evidencia as suas especificidades – a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. No que diz respeito à avaliação diagnóstica, esta “realiza-se no início do ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de

facilitação da sua integração escolar e de apoio á orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei nº139/2012, capítulo III, secção I, artigo n.º24, ponto 2). O mesmo Decreto-Lei declara que, por sua vez,

a avaliação formativa assume um carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista aos ajustamento de processos e estratégia. (Decreto-Lei nº139/2012, capítulo III, secção I, artigo n.º24, ponto 3).

Deste modo, a avaliação tem como finalidade avaliar todo o processo de aprendizagem e todo o desenvolvimento do aluno, não incidindo apenas sobre o resultado.

Além das modalidades de avaliação já mencionadas, importa referir ainda a avaliação sumativa, sendo que esta incide apenas sobre os resultados. De acordo com Decreto-Lei nº139/2012 (capítulo III, secção I, artigo n.º24, ponto 3) “a avaliação sumativa traduz -se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação”.

Os três tipos de avaliação complementam-se visto que, permitem avaliar todo o processo de aprendizagem, pois a avaliação diagnóstica possibilita que o professor tenha uma perspetiva inicial sobre os conhecimentos dos alunos, avaliando aquilo que o aluno já sabe e quais os conteúdos que necessitam de ser revistos e aprofundados. Neste sentido, pode ser visto como o ponto de partida para o início do trabalho do professor. Por sua vez, a avaliação formativa possibilita que o professor avalie todo o processo de aprendizagem, uma vez que, como já foi referido, esta assume um carácter sistemático, incidindo em todo o processo e não apenas num determinado momento. Por fim, a avaliação sumativa incide apenas sobre um momento – o momento no qual os alunos realizam as fichas de avaliação – e pretende atribuir uma classificação ao desempenho dos alunos. Assim, a utilização dos três tipos de avaliação são um ótimo auxílio para o professor e auxiliam na orientação da prática do mesmo. Note-se que na elaboração da avaliação, o professor pode recorrer a instrumentos que auxiliem este processo, como por exemplo, grelhas de avaliação de aprendizagens.

Em síntese dos assuntos abordados, tendo em consideração todas as vantagens suprarreferidas, a metodologia de investigação-ação revela-se uma estratégia imprescindível na prática do professor porque lhe permite aperfeiçoar cada vez mais a sua prática e consequentemente desenvolver capacidades ao nível das competências da profissionalidade docente.

1.3.Desenvolvendo saberes profissionais

Assim como aconteceu no estágio realizado no contexto da Educação Pré-escolar, também no desenvolvimento da prática pedagógica supervisionada no 1º ciclo se utilizaram algumas estratégias e instrumentos que visaram auxiliar os formandos no desenvolvimento da prática e construção dos saberes profissionais. Os instrumentos e estratégias que serão seguidamente explanados potenciam o desenvolvimento da metodologia de investigação-ação. Dito de outra forma, os vários instrumentos e estratégias mobilizados no desenvolvimento da prática estabelecem uma estreita relação com as fases que integram a metodologia de investigação-ação e promovem o desenvolvimento das mesmas.

Primeiramente importa referir o trabalho desenvolvido em díade e tríade pedagógica. Relativamente ao trabalho em díade pedagógica, salienta-se a partilha de ideias, experiências e opiniões. Além disso, destaca-se ainda o apoio existente entre os elementos que constituem a díade e que potenciam o desenvolvimento do trabalho de cooperação. Neste sentido, pretende-se desenvolver o espírito colaborativo, conduzindo assim ao desenvolvimento da colaboração docente. Como refere Hargreaves (1998, p. 211), a colaboração é profícua na medida em que proporciona “o ensino em equipa (...), o diálogo profissional e a investigação-acção em colaboração” constituindo assim um motor para o desenvolvimento profissional, visto que é desenvolvido um percurso profissional partilhado. Posto isto, o desenvolvimento do trabalho em díade é um processo bastante enriquecedor na construção dos saberes profissionais e, posteriormente, no decorrer da carreira docente.

Para além do trabalho em díade pedagógica, destaca-se ainda o desenvolvimento de um trabalho de cooperação com o orientador cooperante, formando assim uma tríade pedagógica. O orientador cooperante é mais um adjuvante no desenvolvimento da prática, visto que é alguém que possui mais experiência no campo do ensino e educação, possibilitando também uma partilha de experiências. Como refere Eraut (2007), citado por Vasconcelos (2009, p. 125) o orientador cooperante ajuda a desenvolver “uma cultura de apoio mútuo e de aprendizagem”. De facto, o orientador cooperante é um auxílio na construção dos saberes profissionais, devendo, por isso, os mestrandos ambicionar construir uma boa relação pedagógica com o mesmo. Essa relação deve ser construída com base no objetivo ambicionado por todas as partes e que se baseia na promoção do sucesso de todos os alunos.

No desenvolvimento da prática existe ainda um outro ator que assume a função de orientar todo o processo de formação dos mestrandos – o supervisor institucional. O supervisor é o responsável por acompanhar o formando em todo o desenvolvimento da prática, partilhando os seus saberes e experiências com o mesmo. De acordo com as palavras de Ribeiro (2000, p. 89) “o supervisor é, pois, o professor que acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor” e que, desta forma “é alguém que deve (...) ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso ao futuro educador ou professor” (Alarcão & Tavares, 1987, citadas por Ribeiro, 2000, p. 89). Assim, importa destacar a supervisão como “uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (Vieira, 1993, p. 28). De facto, tendo em consideração que os formandos se encontram em processo de aprendizagem, é necessário que exista alguém, com experiência no campo da educação, que oriente esse processo. Atendendo às palavras de Vieira (1993) são de realçar os momentos de supervisão. As aulas observadas constituem os momentos em que o supervisor tem oportunidade de observar o formando em ação, observando a sua postura, as interações que este estabelece com os alunos, a sua capacidade de motivar os alunos, entre outros aspetos. Além disso, salienta-se o facto de no final de cada aula observada, a mesma ser discutida entre a tríade pedagógica e o supervisor, potenciando a análise da prática, o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de reflexão.

Além dos aspetos mencionados, destaca-se ainda a pertinência das narrativas individuais e colaborativas no processo de desenvolvimento das competências profissionais. Como referem Vieira & Moreira (2011, p. 40) “ a escrita constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, e explicitar ideias e emoções”. Dito por outras palavras, as narrativas individuais consistem numa estratégia fomentadora da capacidade reflexiva e da análise crítica da prática, tendo sempre em vista a melhoria da mesma, promovendo assim o desenvolvimento de uma postura crítica e indagadora face à prática desenvolvida e a transformação de saberes ligados à profissionalidade docente. Além disso, é também uma forma de expressar os sentimentos e emoções sentidas, o que permite a quem lê as narrativas conhecer o pensamento de quem as escreve e perceber o que o mesmo estava a sentir perante determinada situação. As autoras supracitadas referem ainda que “quando partilhados, os registos podem ainda promover o diálogo reflexivo com o supervisor ou com os outros professores” (Vieira & Moreira, 2011, p. 40). Além das narrativas individuais, recorreu-se também às narrativas colaborativas. Estas, assim como

acontece com as narrativas individuais, utilizam a escrita como meio principal para refletir e analisar a prática (cf. Anexo 1). Contudo, as narrativas colaborativas visam cruzar diferentes pontos de vista e opiniões sobre o mesmo acontecimento. De acordo com Ribeiro & Moreira (2007, p. 46) “a reflexividade crítica e partilhada que se estabelece através do discurso interactivo (...) [das narrativas colaborativas] contribui para a auto e hetero-formação e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos da formação”. Neste sentido, é importante destacar a importância das narrativas colaborativas no desenvolvimento da prática pedagógica. Quer as narrativas individuais, quer as narrativas colaborativas “assumem uma função, não apenas documental, mas também indagatória” (Vieira & Moreira, 2011, p. 40)

Uma das estratégias que contribuíram para a elaboração das narrativas colaborativas e individuais, diz respeito às notas de campo. De facto, como refere Bogdan & Biklen (1994), as notas de campo traduzem-se em pequenos apontamentos que relatam aquilo que o formando vê, ouve, experiencia e pensa no desenvolvimento da prática. São esses pequenos apontamentos baseados nas observações retiradas pelo formando sobre as experiências vivenciadas que, posteriormente serão os tópicos para uma reflexão realizada após a ação (cf. Anexo 1).

Além das estratégias já mencionadas, destaca-se ainda a utilização de guiões de pré-observação (cf. Anexo 2, tipo A, I). Como o próprio nome indica, os mesmos acontecem antes da ação e possibilitam que o formando preveja alguns aspetos que podem acontecer no desenrolar da ação, tais como as dificuldades que os alunos possam ter e aquilo que o formando pretende que seja observado. Deste modo, os guiões evidenciam-se também como uma forma de o formando prever a sua ação, auxiliando também no processo de planificação. Além do já mencionado, os guiões de pré-observação podem ainda ser uma forma de analisar e refletir sobre a prática, visto que os mesmos são preenchidos com base nas ações desenvolvidas anteriormente.

Para finalizar no que diz respeito às estratégias e instrumentos utilizados no desenvolvimento da prática, importa ainda fazer referência ao questionário. O questionário é um instrumento utilizado para a recolha de informação. Assim, pode ser utilizado no contexto educativo como uma forma de completar a informação que é recolhida através da observação, visto que através desta não é possível recolher toda a informação necessária para a elaboração da caracterização da turma (cf. Anexo 1).

Em síntese dos assuntos abordados, o desenvolvimento da prática e a construção dos saberes da profissionalidade docente, só são possíveis através da utilização de uma

metodologia que possibilita ao professor investigar o contexto educativo e analisar a sua prática e melhorá-la. Mas, é necessário entender que esta metodologia é sustentada por um conjunto de estratégias que promovem o seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

De acordo com a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, o contexto no qual os indivíduos se inserem influencia o seu desenvolvimento pessoal e social (Portugal, 1992). Neste sentido, o contexto da instituição no qual se desenvolveu o estágio, bem como o contexto social no qual a mesma se insere, foram elementos a ter em consideração no decorrer da prática pedagógica. Deste modo, destaca-se a importância das informações que constam no presente capítulo.

Numa primeira instância importa referir que o período de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB foi iniciado no Agrupamento Vertical de Escolas Dr. Leonardo Coimbra (filho), mais especificamente na escola EB1/JI da Pasteleira. Contudo, devido a algumas questões institucionais, o centro de estágio teve que ser alterado. Desta forma, o estágio passou a decorrer no Agrupamento de Escolas António Sérgio, mais especificamente na escola EB1/JI da Quinta das Chãs. Relativamente ao agrupamento, este é constituído pelas seguintes escolas: EB1/JI da Quinta das Chãs, EB1/JI Professor Doutor Marques dos Santos, EB1/JI das Pedras, EB1/JI Gaia 13, EB1/JI Marco, EB1 da Praia, EB,2/3 de Santa Marinha e Escola Secundária António Sérgio. Note-se que a escola EB1/JI Gaia 13, atualmente, apenas tem um grupo de crianças a frequentar o pré-escolar.

No que diz respeito aos documentos de gestão emanados pelo agrupamento, no Projeto Educativo (PE) estabeleceram-se os seguintes objetivos: “fortalecer o acto educativo tornando-o sequencial e abrangente; tornar a vida escolar mais motivante e atraente; estimular e fortalecer a vida escolar, pelo respeito em humanização; incentivar uma educação integral; e cultivar o gosto pela vivência cultural” (PE, 2007, p. 52). Estes cinco objetivos concretizam-se numa missão, “criar um ambiente de ordem e trabalho que conduza ao sucesso” (ibidem, p. 54), definida para todas as escolas do agrupamento. Esta missão traduz-se ainda em quinze objetivos específicos, assim como estratégias para a persecução dos mesmos. Contudo, atendendo ao facto de que cada contexto possui as suas particularidades, cabe a cada escola optar pelas estratégias que melhor se adequam ao seu contexto. Neste sentido, serão apenas referidos os objetivos e as estratégias concretizadas na instituição na qual se desenvolveu o estágio. O primeiro objetivo, “melhorar o domínio da Língua Portuguesa e o desempenho e o resultado global dos alunos” (PE, p.52), traduziu-se em duas estratégias “assumir a língua materna como elemento estruturante de toda a aprendizagem, afectando ao estudo da língua portuguesa o maior número possível de tempos lectivos e não lectivos” e “incentivar o contacto dos alunos com o livro,

promovendo a leitura” (ibidem). Destaca-se também o seguinte objetivo “promover uma atitude comportamental respeitosa” (PE, p. 56), cuja concretização se desenvolveu a partir da seguinte estratégia: “sensibilizar/responsabilizar os pais e os encarregados de educação pelos comportamentos/attitudes dos seus educandos” (ibidem). Além dos objetivos já mencionados, importa ainda referir o seguinte: “melhorar os índices de sucesso e a eficácia do apoio educativo e das metodologias utilizadas” (ibidem, p. 59). Na concretização deste objetivo, a escola optou pela utilização das seguintes estratégias: “promover protocolos com instituições de ensino superior que permitam a criação de estágios ou a colaboração de profissionais em domínios que o agrupamento necessite”; “detectar precocemente os alunos com dificuldades de aprendizagem e implementar estratégias de recuperação desde o início do ano lectivo”; “promover ações de formação para pais, professores e funcionários” (PE, p. 59).

Após a alusão aos aspetos relacionados com o agrupamento de escolas no qual se insere a instituição, seguidamente será realizada a caracterização da mesma. Neste sentido, importa referir que a instituição na qual se desenvolveu o estágio situa-se no concelho de Vila Nova de Gaia, freguesia de Santa Marinha, na localidade de Candal.

No que concerne à caracterização do meio envolvente, a EB1/JI da Quinta das Chãs encontra-se inserida numa zona predominantemente residencial. Possui bons acessos e é servida por uma vasta rede de transportes públicos. Além do já mencionado, a deslocação até à instituição também pode ser feita em transportes privados, uma vez que esta se encontra próxima da Ponte da Arrábida e da autoestrada nacional IC1 (Projeto Curricular de Escola, 2011).

Devido à sua localização geográfica, a instituição pode tirar benefícios de locais de interesse pedagógico, como a zona histórica de Vila Nova de Gaia, as caves do vinho do Porto e alguns parques que proporcionam atividades didáticas aos seus visitantes, nomeadamente o Parque Biológico de Gaia e o Parque da Lavandeira. Além disso, a instituição situa-se junto a um hospital, o Hospital da Arrábida (Projeto Curricular de Escola, 2011).

Relativamente à caracterização socio económica das famílias das crianças que frequentam a instituição, verifica-se uma grande disparidade, visto que existem famílias em situações de pobreza e desestruturação familiar e outras cujo contexto é o oposto, sendo famílias de posses e com uma estrutura familiar sólida (Projeto Curricular de Escola, 2011). No que diz respeito a outras informações sobre os encarregados de educação, apenas foi possível aceder aos dados dos encarregados de educação da turma com a qual

foi desenvolvido o estágio. Deste modo, existem três pais e 14 mães como encarregados de educação. No que concerne às idades, o mais novo dos encarregados de educação tem 28 anos de idade e o mais velho tem 43, sendo que a maioria se encontra na casa dos 30. No que respeita às habilitações literárias dos encarregados de educação, e relativamente aos pais, um possui o 2º ciclo, outro completou o ensino secundário e o outro possui uma licenciatura. Relativamente às mães, três completaram apenas o 1º ciclo, duas possuem o 2º ciclo, três prosseguiram os estudos até ao 3º ciclo, cinco completaram o ensino secundário, uma possui uma licenciatura e uma prosseguiu os estudos até ao mestrado. Relativamente à situação profissional atual dos encarregados de educação, os três pais encontram-se empregados, mas cinco mães encontram-se desempregadas, uma é doméstica e as dez restantes encontram-se a exercer a sua profissão.

No que concerne à caracterização do espaço físico da instituição, este possui as valências de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo. Contudo, tendo em consideração que o período de prática pedagógica se desenvolveu no âmbito do 1ºCiclo, serão apenas caracterizados os espaços que se relacionam com este nível de educação. Neste sentido, importa referir que a instituição é constituída por dois pisos. No primeiro piso, pode-se encontrar um pequeno hall de entrada, o polivalente (cf. Anexo 2, tipo B, II), a cantina (cf. Anexo 2, tipo B, II), o gabinete da coordenadora da instituição e um outro gabinete destinado a atividades diversas, como por exemplo, o apoio aos alunos com NEE. Ainda no primeiro piso, podemos encontrar duas casas de banho destinadas aos alunos – uma masculina e outra feminina –, duas casas de banho destinadas aos professores e funcionários da instituição, a sala de professores, a sala do 4º ano e a Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência (UAEEAM), denominado pela comunidade escolar como Unidade Especial. Relativamente ao segundo piso, num dos lados, pode-se encontrar a sala do 1º ano (cf. Anexo 2, tipo B, II) – na qual se desenvolveu o estágio –, a sala do 2º ano e a do 3º ano e duas casas de banho (uma masculina e outra feminina) destinadas aos alunos. Num outro lado do edifício, existe a biblioteca e a sala do ATL, onde decorrem atividades com os alunos depois das 17h e 30 min. Importa referir que no que diz respeito à biblioteca, esta possui algumas estantes com cerca de 2 m de altura e 1,5m de largura e alguns computadores que se encontram inutilizáveis. Além disso, não existe na biblioteca uma grande quantidade e diversidade de livros (Projeto Curricular de Escola, 2011). Importa ainda mencionar que as escadas da instituição, que permitem a ligação entre o hall da entrada e o 2º piso, possuem equipamentos que permitem a deslocação dos alunos com multideficiências.

O espaço exterior da instituição é amplo e constituído por um piso de cimento (cf. Anexo 2, tipo B, II), onde se pode observar a existência de alguns jogos pintados no chão (cf. Anexo 2, tipo B, II), assim como de algumas linhas (cf. Anexo 2, tipo B, II) que formam um campo de jogos, no qual se podem praticar algumas modalidades desportivas, como futebol, por exemplo. Pode-se ainda observar uma grande zona ajardinada (cf. Anexo 2, tipo B, II) a que os alunos chamam de “Floresta” e no qual desenvolvem grande parte das suas brincadeiras nos tempos de intervalo. Além desta zona, existe também a horta pedagógica (cf. Anexo 2, tipo B, II), que atualmente necessita de ser recuperada, visto que se encontra bastante degradada; existem ainda outras zonas ajardinadas. Além dos elementos já referidos, existe um parque infantil (cf. Anexo 2, tipo B, II) e um pequeno centro de compostagem (cf. Anexo 2, tipo B, II).

No que diz respeito à caracterização da sala de aula onde se desenvolveu a prática, existe um quadro interativo (cf. Anexo 2, tipo B, II), assim como o material de projeção respetivo e um quadro antigo de giz, que se encontra no fundo da sala. Observa-se ainda a existência de uma estante, com cerca de 1m de largura e 1,5m de altura (cf. Anexo 2, tipo B, II), na qual os alunos guardam as suas capas de arquivo. Existe ainda na sala, um armário com cerca de 1m de largura e 2m de altura (cf. Anexo 2, tipo B, II), no qual a docente guarda algum material dos alunos. A sala de aula em questão dispõe ainda de uma mesa com um computador – contudo não se encontra em utilização –. No entanto, importa mencionar que a orientadora cooperante possui um computador. Na sala, existe ainda um outro armário onde se encontram materiais de pintura (cf. Anexo 2, tipo B, II), nomeadamente tintas, pincéis e pequenos recipientes para se colocarem as tintas. Importa ainda referir que na sala de aula existe ainda uma pequena estante com alguns livros (cf. Anexo 2, tipo B, II) que podem ser consultados pelos alunos e uma outra estante (cf. Anexo 2, tipo B, II) na qual se arrumam os manuais dos alunos, e os estojos.

No que concerne às dinâmicas da instituição, importa referir que o horário da instituição é o seguinte: das 9h às 10h30min dá-se o primeiro momento letivo do dia, sendo que das 10h30min às 11h ocorre o primeiro intervalo; posteriormente, das 11h às 12h30 min ocorre o segundo momento letivo do dia; das 12h30 min às 14h ocorre a hora de almoço; das 14h às 15h e 30 min sucede-se o terceiro momento letivo; das 15h 30 min às 16h ocorre o segundo intervalo; e, por fim, das 16h às 17h30min sucedem-se as Atividades Extra Curriculares (AEC's), que se subdividem nas seguintes áreas: Música, Inglês, Apoio ao Estudo e Ciência Viva.

Relativamente aos recursos humanos, existe a coordenadora da instituição que coordena o Pré-Escolar e o 1º Ciclo e ainda leciona ao 4º ano. No Pré-Escolar, existem duas educadoras de infância, três auxiliares e uma animadora social responsável pela Componente de Apoio à Família. Relativamente ao 1ºCiclo, existem quatro professoras titulares e uma professora contratada para apoiar as restantes sempre que estas solicitarem. Existem ainda duas auxiliares. No que concerne à UAEEAM, existem nesta unidade duas professoras de educação especial e duas auxiliares (Projeto Curricular de Escola, 2011).

A turma na qual foi desenvolvido o estágio, é do 1º ano e constituída por 23 alunos – 9 raparigas e 14 rapazes –. Dos 23 alunos, dois têm sete anos, catorze têm seis e um tem oito anos. Contudo, note-se que um dos alunos, o L, é portador de multideficiência e, por isso, raramente frequenta a sala de aula, passando a maioria do tempo na UAEEAM. Através dos registos biográficos elaborados pela orientadora cooperante e da realização de um questionário (cf. Anexo 2, tipo A, II) elaborado pela díade, foi possível aceder a algumas informações que auxiliam na caracterização da turma. No entanto, apenas 17 alunos entregaram o questionário preenchido. Como se trata de uma turma do 1º ano e tendo em conta a importância que a Educação Pré-Escolar assume no desenvolvimento das crianças (cf. Anexo 1), importa referir que todos os alunos frequentaram o jardim de infância, com períodos de duração diferentes. No que diz respeito ao número de irmãos, dez alunos têm um irmão e sete são filhos únicos, sendo que a maioria tem apenas um irmão.

Elaborando uma caracterização global da turma, a principal necessidade evidenciada pelos alunos prende-se com as atitudes a desenvolver com os colegas, ou seja, a preocupação com o outro e o respeito pelo outro. Especificando um pouco mais a caracterização da turma, importa referir alguns alunos portadores de NEE (a I, a M. J e o D). Relativamente à I, esta aluna apresenta uma surdez moderada e, por isso, utiliza aparelhos para melhorar a sua capacidade de audição. Contudo, esta não é a sua única dificuldade, uma vez que a I evidencia também dificuldades ao nível da aprendizagem e da linguagem, sendo que todas as semanas (duas vezes por semana) recebe o apoio de uma terapeuta. A M. J, é uma aluna que evidencia dificuldade ao nível da aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao português. Relativamente ao D, este é um aluno com hiperatividade e, desta forma, evidencia dificuldades sobretudo ao nível da concentração.

No que concerne à ligação com a família, é pertinente referir que se observou, ao longo do período de estágio que apenas alguns pais evidenciaram uma preocupação

constante pela educação dos seus filhos, procurando sempre acompanhar o seu processo de desenvolvimento.

CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO

A prática pedagógica é um meio privilegiado para fomentar o desenvolvimento das competências e saberes profissionais. De acordo com as palavras de Gomes & Medeiros (2005, p. 21) “a prática pedagógica constitui uma área de experimentação e de reflexão (...), é o momento em que o futuro professor se vê confrontado, pela primeira vez, com o assumir de um novo, desconhecido e tão desejoso papel – o de ser professor”. Este período, de interação com um grupo de alunos, com as suas potencialidades e dificuldades, possibilitou que a mestranda desenvolvesse a sua prática, à luz das perspetivas teóricas que contribuíram para a construção da sua conceção de educação e ensino e iniciasse a construção do seu perfil profissional. O processo de desenvolvimento da prática e as aprendizagens realizadas encontram-se explanadas no presente capítulo, que está organizado de acordo com as dimensões que integram o perfil geral de desempenho profissional do educador e do professor, estipuladas pelo Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, e que orientam a ação do professor, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, pessoal e social. Desta forma, serão elencadas as ações desenvolvidas no âmbito de cada uma das dimensões definidas, sendo também apresentada uma reflexão crítica sobre as mesmas.

A Dimensão profissional, social e ética, de acordo com o Decreto-Lei suprarreferido, define que “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, anexo II, ponto1). Quer isto dizer que a prática desenvolvida pelo professor deve ser fundamentada nos saberes que o mesmo possui e contextualizada na sociedade atual e no contexto específico em que atua.

O Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto refere que o professor “fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inserção na sociedade” (anexo II, ponto 2). Por isso, atendendo ao facto de se ambicionar promover a formação social dos alunos, a estagiária procurou fomentar o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dos alunos. Neste sentido, a díade construiu um quadro de tarefas (cf. Anexo 2, tipo B, II), no qual colocou os seguintes pontos – distribuição dos estojos, distribuição e recolha dos

cadernos, distribuição do leite, recados e a verificação da arrumação da sala –. Em cada um dos dias da semana, colocou-se o nome dos alunos, de forma a que cada um tivesse uma função associada a si. Note-se, portanto, que na atribuição das tarefas não foi utilizado nenhum critério de seleção. Todos os dias de manhã, quando os alunos entravam na sala, verificavam, no quadro, qual era a sua função no presente dia. Importa referir que as tarefas iam sendo trocadas, sendo que inicialmente a díade tinha pensado em trocá-las semanalmente para que os alunos tivessem oportunidade de as realizar todas. Contudo, a orientadora cooperante mencionou que para não se perder muito tempo, as mesmas seriam alteradas mensalmente. É de mencionar que a alteração foi realizada pela orientadora cooperante e a esta apenas utilizou como critério que os alunos não tivessem a mesma função que tinham no mês passado. O facto de a alteração ser realizada apenas mensalmente, fez com que alguns alunos dissessem que queriam realizar outra tarefa porque já tinham feito muitas vezes a mesma. Apesar de o objetivo da atividade não se ter perdido, porque promoveu nas crianças a responsabilidade de realizar a sua função, a alteração mensal foi, de certa forma, desmotivante.

Ainda relativamente ao quadro de tarefas e à sua utilização, a formanda observou também que, muitas das vezes, quando algum aluno não consultava o quadro para saber qual era a sua tarefa, os restantes colegas alertavam-no. Assim, além de se sentirem responsáveis pelas suas funções, os alunos evidenciaram também responsabilidade em relação às tarefas que os colegas tinham que realizar.

Além do quadro de tarefas, utilizado como uma forma de promover a responsabilidade, é ainda de referir uma atividade que a formanda propôs à turma, através do desenvolvimento de um trabalho em grupo (cf. Anexo 2, tipo B, II). Assim, elegeu-se um chefe para cada grupo e esse aluno era o responsável por promover a cooperação entre os elementos do grupo, procurando que todos os alunos contribuíssem para o desenvolvimento do trabalho. O chefe do grupo era também responsável por manter as mesas de trabalho arrumadas, solicitando que todos os colegas colaborassem na arrumação. Desta forma, o chefe de grupo tinha a responsabilidade de gerir a participação e a cooperação e os restantes elementos tinham a responsabilidade de contribuir para um bom ambiente no grupo, respeitando as decisões do chefe de grupo. Todavia, os resultados que emergiram da realização deste trabalho, demonstraram que os alunos evidenciavam falta de espírito de entreajuda, pois durante a realização do trabalho alguns alunos disseram que o chefe de grupo não os deixava trabalhar e observou-se que a maioria dos alunos não cooperava com os colegas do grupo. Assim, verificou-se que a responsabilidade e o

espírito de cooperação e entajuda necessitavam de ser mais trabalhados, através do diálogo e da promoção de atividades que envolvessem o trabalho em equipa na conquista de um objetivo comum Estanqueiro (2010). A título de exemplo, a formanda poderia ter realizado jogos coletivos, relacionados com a Expressão Motora.

O desenvolvimento do trabalho de grupo mencionado é ainda exemplo da promoção do desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade de reflexão sobre as atitudes adotadas no decorrer da elaboração do trabalho. Neste sentido, promoveu-se a realização da auto e heteroavaliação. No final da elaboração do trabalho, a mestranda distribuiu por cada grupo uma tabela de avaliação da dinâmica do grupo (cf. Anexo 2, tipo A, III), para que cada elemento avaliasse (utilizando um código de cores) as suas atitudes e as atitudes dos colegas (a participação e a cooperação com os restantes elementos do grupo) no decorrer do trabalho. Foi possível perceber que os alunos não possuíam capacidade de reflexão e espírito crítico em relação ao trabalho desenvolvido e atribuíam as cores consoante as afinidades que tinham com os colegas do grupo. Para superar este obstáculo, a formanda, refletindo na ação, deslocou-se pelos grupos e auxiliou os alunos na reflexão. Através desta análise, concluiu-se que seria necessário ir mais além no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos, tornando este processo reflexivo em algo sistemático. Neste sentido, a formanda deveria promover outras atividades que levassem os alunos à reflexão. Para tal, poderia ter optado por criar uma tabela de autoavaliação dos trabalhos desenvolvidos, na qual estivessem integrados os parâmetros da avaliação (como por exemplo, a apresentação do trabalho, a caligrafia, entre outros) e os dias da semana. No final de cada dia, o aluno teria que refletir sobre o trabalho desenvolvido, e realizar a sua autoavaliação através de um código de cores, por exemplo. Deste modo, criavam-se momentos diários em que os alunos tinham oportunidade de refletir e analisar criticamente o seu trabalho, sendo esses momentos importantes, visto que como refere Santos (2002), quando o aluno consegue identificar o erro e corrigi-lo, está a aprender.

Uma outra dimensão que se encontra definida no Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, prende-se com a capacidade relacional e comunicativa, assim como emocional, do professor. A relação que se estabelece entre o professor e os alunos é fundamental para um bom ambiente no contexto educativo. Day (2004, p. 57) refere que “os relacionamentos afectivos existentes entre professores e alunos são fundamentais para o êxito do ensino e da aprendizagem”. Desta forma, desde logo a formanda procurou conquistar o respeito dos alunos, evidenciando preocupação com o bem-estar dos mesmos. A mestranda ambicionou

que os alunos entendessem o seu papel como sendo um guia, alguém com quem pudessem contar sempre, mas exercendo no entanto, a sua autoridade. É necessário ter em conta que a relação entre o professor e os alunos é também influenciada pelas emoções transmitidas pelo profissional, visto que a profissão docente obriga o professor a lidar com muitas emoções. Como refere Day (2004, p. 83) “o ensino implica, no seu melhor, o uso diário intensivo e extensivo quer da actividade emocional (...) quer do trabalho emocional que permite aos professores gerirem os desafios de ensinar turmas com diferentes motivações, histórias pessoais e capacidades de aprendizagem”. De facto, foi necessário gerir as emoções e sentimentos no desenvolvimento da prática, nomeadamente quando a formanda observava que apesar do seu esforço, determinados alunos não realizaram as aprendizagens desejadas. Nestes momentos, existia um sentimento de frustração, mas ao mesmo tempo, a mestranda refletia sobre a sua prática para perceber o que havia a melhorar e que outras estratégias seriam necessárias adotar. Além do mais, procurava, sobretudo, que essas emoções não transparecessem para os alunos. Por isso, tentava sempre transmitir motivação e alegria, visto que como refere Estanqueiro (2010), a motivação do professor condiciona a motivação dos alunos, que por sua vez é um condição para alcançar o sucesso. Mas as emoções dos alunos são também fulcrais para a aprendizagem e para a promoção do seu bem-estar, e, por isso, quando algum aluno evidenciava alguma insegurança, a formanda trabalhava no sentido de aumentar a sua autoconfiança, transmitindo-lhes incentivos e elogios. Deste modo, ambicionou-se desenvolver um contexto que promovesse o bem-estar dos alunos, criando condições para que estes se desenvolvessem, visto que como se encontra definido no Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, o professor “promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural ” (anexo II, ponto 2). De facto, isto foi tido em conta no desenvolvimento de toda a prática, não apenas através da promoção da autoconfiança dos alunos, mas também através da sua valorização enquanto cidadãos e enquanto pessoas, com as suas características, os seus receios e dúvidas. Para tal a formanda ouviu sempre os alunos, as suas preocupações e angústias, e transmitiu-lhes sempre um sorriso de incentivo, assim como palavras que elevassem a sua autoestima e autoconfiança.

O Decreto-Lei suprarreferido define ainda que o professor “assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas” (anexo II, ponto 2). A ética profissional relaciona-se com os

princípios e valores (Caetano & Silva, 2009) que permitem integrar nos contextos uma vivência democrática. Um professor deve evidenciar uma postura ética e civicamente correta e promover aprendizagens éticas nos seus alunos, visto que o docente deve ter consciência “das relações entre a sua ética profissional e o modo como esta se articula com a promoção do desenvolvimento ético dos seus alunos e o seu papel como docente na escola e na sociedade” (Estrela & Afonso, *s.a.*, p. 55). Em todo o período de prática pedagógica a formanda adotou uma postura ética com todos os atores envolvidos no ato educativo, nomeadamente com a orientadora cooperante, a supervisora institucional, o par pedagógico e com os alunos. Assim, a mestranda procurou transmitir aos seus alunos valores cívicos como a solidariedade, a preocupação pelo bem-estar dos outros e o respeito pelo espaço no qual vivem. Neste sentido, importa realçar que os alunos devem ser entendidos não apenas como os cidadãos do futuro, mas como os cidadãos do presente que têm nas suas mãos a possibilidade de transformarem, na medida do possível, a sua realidade e, quem sabe, alterar a visão que os outros têm do mundo. Por isso, a formação ética e cívica deve ser trabalhada ao longo da formação dos alunos (Estrela e Afonso, *s.a.*).

No que diz respeito à Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, importa referir que “o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, anexo III, ponto 1). Nesta perspetiva enquadra-se a gestão curricular e do ambiente educativo que o professor efetua, com base nas observações e avaliações realizadas das situações que emergiram da prática, com o intuito de proporcionar experiências de aprendizagem significativas.

A organização do ensino e o desenvolvimento da ação da mestranda foi iniciado pela observação, que integra a metodologia de investigação-ação e que se encontrou subjacente ao desenvolvimento de toda a prática. Numa primeira fase a formanda mobilizou para a prática a observação não participante (Estrela, 1994) e procurou recolher através dos sentidos a maior quantidade de informação possível, não interagindo com o grupo de alunos. Este momento inicial, em que se estabeleceu o primeiro contacto da mestranda com os alunos foi importante para que a mesma pudesse iniciar a construção da caracterização da turma. Assim, quando se encontrava no contexto educativo, a estagiária registava as várias situações e acontecimentos observados (como por exemplo, algum interesse evidenciado por um determinado aluno, alguma estratégia utilizada pela orientadora cooperante, ou pela própria, que não se revelou adequada, alguma sugestão de

atividade que surgisse no momento). Estas informações, após ter sido exercida uma reflexão sobre as mesmas, foram fundamentais na delineação e reorientação da ação da mestranda. Ainda no que respeita à caracterização da turma, a informação recolhida através da observação revelou-se insuficiente, visto que se mostrou necessário perceber e compreender o contexto familiar e social de cada criança, uma vez que como refere Portugal (1992, p. 33) “só no quadro da interacção entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o [seu] comportamento”. Assim, a díade optou por realizar um questionário, como já foi referido anteriormente, destinado aos encarregados de educação, de forma a conhecer melhor os alunos e o seu contexto familiar para uma melhor compreensão do seu comportamento, com o intuito de fomentar o seu desenvolvimento.

Ainda relativamente ao processo de observação mobilizado para o contexto pedagógico, importa mencionar a sua importância para a planificação e conseqüente desenvolvimento da prática. Quanto mais se conhece a turma e cada aluno individualmente, mais fundamentada e simplificada se torna a elaboração da planificação. A observação e os resultados que emergiram da mesma, possibilitaram que a estagiária construísse significados daquilo que observou e traçasse objetivos de ação. Assim, importa referir que “ a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interacções” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), isto é, ajuda a compreender o contexto com o intuito de transformá-lo.

Relativamente à planificação, esta é utilizada como um meio privilegiado para o professor organizar o ensino, servindo como uma orientação para o mesmo. Nos momentos de planificação, a formanda teve em conta, por um lado, a planificação mensal elaborada pela orientadora cooperante, e, por outro, os interesses e as necessidades de desenvolvimento dos alunos, através da elaboração de atividades que integrassem estratégias e temas do interesse dos alunos, assim como através da integração de estratégias que visassem combater as dificuldades dos mesmos. Além disso, com base nas observações realizadas, a formanda estabeleceu como prioridade educativa trabalhar as atitudes cívicas e a vivência democrática e, por isso, procurou que esta prioridade se refletisse nas planificações elaboradas. Inicialmente, elaboraram-se planificações semanais (cf. Anexo 2, tipo A, IV), e de forma a tornar as atividades a serem desenvolvidas mais perceptíveis e específicas, elaboraram-se também planos de aula diários (cf. Anexo 2, tipo A, V). Contudo, com o passar do tempo e à medida que o período de intervenção educativa foi aumentando (passando de duas atividades, para um dia e, posteriormente, para três dias semanais), passou-se apenas a elaborar os planos de aula diários. É ainda de mencionar que

a orientadora cooperante utilizava frequentemente o manual para abordar os conteúdos, o que condicionava a ação da mestrande, que por vezes era incentivada pela orientadora cooperante para utilizar o manual. Assim, a sobrevalorização do manual na prática desenvolvida pela orientadora cooperante, fez com que a estagiária não utilizasse frequentemente este recurso, visto que através das observações realizadas, se verificou que as experiências de aprendizagem da turma se encontravam muito limitadas ao uso dos manuais e à realização de folhas de trabalho. Além disso, é ainda de mencionar a preocupação evidenciada pela orientadora cooperante no cumprimento do programa. De acordo com Roldão (1999), os programas devem ser entendidos de forma flexível e reconstruídos com base nas características da turma. A título de exemplo, são de referir as reuniões de planificação realizadas em tríade pedagógica, em que, por vezes, a formanda alertava para o facto de ter observado que alguns alunos ainda necessitavam de trabalhar determinado conteúdo e desenvolver determinadas competências. Mas, a orientadora cooperante, alegava que com o tempo os alunos iriam trabalhando essas capacidades, demonstrando uma atitude demasiado rígida. Posto isto, é de realçar que quando os alunos têm dificuldade em determinados conteúdos ou capacidades, é importante que o professor procure outras estratégias e reformule a sua ação para colmatar essas dificuldades (Pacheco, 2001).

Quando se fala em planificação, fala-se na forma como o professor pretende organizar as aprendizagens, o que de certo modo subentende a sua conceção sobre a educação e ensino. Portanto, baseando-se numa conceção de educação e ensino em que o contexto é rico e fomentador do desenvolvimento dos alunos, a mestrande mobilizou para a sua prática a integração curricular, que como já foi referido, se prende com a oportunidade de proporcionar aprendizagens significativas, que aumentam a curiosidade e o desejo de saber mais sobre determinado assunto e que se relacionam diretamente com a realidade dos alunos. De facto, como refere Beane (2003, p. 94) os “centros organizadores [da integração curricular] são os problemas significativos ou temas que ligam o currículo escolar com o mundo em geral”. A integração curricular pode ser conseguida através da articulação curricular vertical e da articulação curricular horizontal. Esta última está diretamente relacionada com a multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Alonso, 2002).

Apesar de a mestrande estar consciente de que os diferentes ciclos de educação e ensino devem ser articulados em prole da promoção “da continuidade, integração e sucesso educativo das crianças” (Carvalho, 2010, p. 82), a articulação curricular vertical não foi

frequentemente integrada na prática desenvolvida. De facto, a mesma deveria ter sido um aspeto mais explorado pela díade, visto que a turma era do 1º ano e o estágio se iniciou nas primeiras semanas do 1º período. Assim sendo, os alunos ainda se encontravam num momento de adaptação ao contexto do 1ºCEB e a transição entre o pré-escolar e o 1º CEB pode ser difícil para os mesmos, visto que os dois contextos, apesar de serem entendidos como contínuos, numa perspetiva de continuidade educativa, apresentam diferenças que podem ser atenuadas pelos professores, de forma a garantir o sucesso dos alunos. Como já foi referido, apesar de não ter sido um aspeto muito explorado, a díade foi desenvolvendo algumas atividades que se aproximaram das atividades desenvolvidas no Pré-Escolar, nomeadamente através dos recursos utilizados e da gestão do ambiente criado. A título de exemplo é de referir uma atividade na qual a formanda proporcionou aos alunos a oportunidade de trabalharem matemática utilizando a plasticina (cf. Anexo 2, tipo B, II). Quando os alunos se aperceberam que iriam trabalhar com a plasticina ficaram surpreendidos porque associavam a plasticina ao Pré-Escolar e até àquele momento ainda não tinha trabalhado com plasticina no 1º CEB. A mestranda teve oportunidade de ouvir um aluno dizer “Já tinha saudades de brincar com plasticina”, o que demonstra que aquela atividade estava a conseguir despertar o interesse da turma. Além da atividade referida, a díade desenvolveu uma outra atividade que consistiu na exploração de uma obra de literatura para a infância, onde a díade optou por sentar os alunos numa manta (cf. Anexo 2, tipo B, II), para aproximar este momento de leitura ao ambiente educativo do Pré-Escolar. Esta situação despoletou o interesse dos alunos e todos associaram o facto de se sentarem na manta aos tempos em que o faziam na Educação Pré-Escolar. Assim, é de salientar esta articulação, que de certa forma aproximou a realidade do Pré-Escolar da realidade do 1º ciclo, com o intuito de que os alunos não sentissem de forma acentuada a transição entre os dois contextos e numa perspetiva de formação ao longo da vida, ou seja, apesar de estas situações serem frequentemente utilizadas na Educação Pré-Escolar, não significa que não possam ser mobilizadas para outros contextos e nomeadamente mobilizadas pelos alunos para a sua realidade (Serra, 2004). Além disso, é de salientar a articulação curricular vertical como forma de dar continuidade ao trabalho desenvolvido anteriormente. Por isso, é importante que o professor do 1º CEB conheça o trabalho do educador de infância (Carvalho, 2010). Tendo em consideração que a formanda já teve oportunidade de desenvolver a sua prática na Educação Pré-Escolar, possui um conhecimento global dos objetivos destinados a esta valência. Contudo, a formanda

deveria ter realizado um conhecimento mais específico sobre o trabalho desenvolvido pelo educador que acompanhou a turma, de forma a dar continuidade ao mesmo.

Além da articulação curricular vertical, destaca-se ainda a articulação curricular horizontal, que consiste numa forma de relacionar os conteúdos das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares (Serra, 2004). No desenvolvimento do estágio, esta articulação foi conseguida através da transdisciplinaridade. A díade elaborou unidades didáticas, tendo sido escolhido um tema central e tendo sido todas as atividades idealizadas em torno desse tema. A escolha do tema foi sempre pensada, baseando-se nas observações realizadas. A título de exemplo, é de referir a unidade didática intitulada “Eu sinto no coração”. Nesta unidade, a formanda procurou trabalhar temáticas como a amizade, o amor, o respeito pelos outros e a cooperação, visto estes sentimentos pareciam ser do interesse da turma e as atitudes cívicas necessitavam de ser trabalhadas. Para tal, a formanda utilizou como ponto de partida da unidade didática, a exploração da obra “Apaixonados”, de Rébecca Dautremer. Após a exploração da obra, a mestranda recorreu a pequenos excertos do texto para estabelecer uma ligação entre as atividades, como por exemplo, a formanda planificou uma atividade no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, na qual pretendia trabalhar as estações do ano. Deste modo, primeiramente a formanda leu, em voz alta, um pequeno excerto da obra que se encontrava relacionado com o estado atmosférico e dialogou com os alunos sobre os estados atmosféricos que se observam em cada estação do ano. Posteriormente, a mestranda solicitou a realização de um trabalho de grupo, já referido anteriormente no presente capítulo, sendo que cada grupo teve que elaborar um cartaz sobre uma estação do ano, numa cartolina e recorrendo a diferentes materiais. Desta forma, a mestranda articulou os conteúdos da área disciplinar de Estudo do Meio, de Expressão Plástica e da área não disciplinar de Educação para a cidadania, a partir de uma temática central, assente nos interesses e necessidades dos alunos, que assim, se mostraram muito motivados e interessados. Esta motivação foi perceptível através do entusiasmo dos alunos na partilha das experiências que vivenciaram nas diferentes estações do ano e na apresentação do seu cartaz à turma. Além disso, a articulação referida, revelou-se também positiva na medida em que possibilitou que os alunos desenvolvessem capacidades ao nível do trabalho de grupo (ouvir o outro, respeitar a opinião do outro, cooperar, exprimir a sua perspetiva, entre outras).

Ao longo da prática pedagógica supervisionada no 1º CEB, a estudante procurou constantemente promover a formação integral dos alunos, colocando o aluno no centro da aprendizagem. Assim, como ponto de partida a formanda utilizou sempre os

conhecimentos prévios dos alunos, bem como as suas experiências (Miras, 1999). A título de exemplo, é de referir uma atividade realizada no âmbito da área disciplinar de matemática, onde a mestranda desenvolveu com os alunos uma atividade de exploração do Tangran Chinês (cf. Anexo 2, tipo B, II). Para iniciar a atividade, a formanda optou por recolher informação relativa ao conhecimento que os alunos possuíam sobre o recurso em questão, para que pudesse formular a sua ação com base nos conhecimentos dos alunos. Assim, colocou algumas questões relacionadas com as “peças” que constituem o Tangran Chinês e sobre a sua funcionalidade. Contudo, refletindo sobre a ação, a formanda poderia ter optado por aprofundar mais o conhecimento dos alunos sobre este recurso, dando-lhes a conhecer a história do mesmo, assim como as suas diferentes utilizações ao longo dos tempos. No entanto, devido à necessária gestão do tempo, o pretendido era que o objetivo central da atividade (exploração do recurso) fosse cumprido. Além da atividade mencionada, importa ainda referir uma outra atividade no qual a formanda partiu da criação de uma personagem, a Dona Doninha (cf. Anexo 2, tipo B, II), para introduzir a abordagem à letra D. Aquando da apresentação da personagem à turma, a mestranda optou por iniciar este processo com o levantamento do conhecimento dos alunos sobre o animal, questionando-os sobre as características da doninha. Este levantamento, possibilitou que a formanda pudesse compreender quais os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre o animal e, desta forma, explorar outros aspetos ainda desconhecidos (Miras, 1999).

Além de ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos no desenvolvimento da prática, a formanda procurou também integrar as propostas dos alunos, com o intuito de tornar as aprendizagens mais significativas. Esta situação verificou-se, por exemplo, aquando da exploração de uma canção. Após a exploração, uma aluna sugeriu que, por considerar a canção muito bonita, a turma deveria ir apresentá-la aos restantes colegas da instituição. Todos os alunos ficaram entusiasmados por irem apresentar aos colegas o que tinham aprendido. Perante a motivação dos alunos e atendendo ao facto de a mensagem transmitida na canção apelar a sentimentos como a amizade, a formanda optou por aceitar a proposta, e a turma, juntamente com a equipa pedagógica, deslocou-se às restantes salas da instituição para apresentar a canção. Apesar desta atividade não ter sido planificada, partiu exclusivamente da proposta e motivação da turma, foi bastante enriquecedora na medida em que a mestranda observou que os alunos estavam empenhados na tarefa e quando os colegas das restantes turmas batiam palmas, eles sentiam que o seu trabalho tinha sido valorizado e mostravam-se orgulhosos do

próprio desempenho, o que contribui para aumentar a sua autoconfiança (Estanqueiro, 2010).

Importa ainda explicar uma outra atividade relacionada com a realidade dos alunos. A atividade tinha como objetivo explorar as características físicas dos humanos e, desenvolver nos alunos a capacidade de identificarem as suas características físicas e a dos seus colegas. Para esta atividade, a estudante optou por explorar as características físicas dos alunos através das suas fotografias. Assim, recorrendo às TIC, projetou apenas uma parte da fotografia de um aluno, como por exemplo os olhos, e os restantes tinham que identificar a quem pertenciam aqueles olhos. Esta relação com os próprios alunos, isto é, com as suas características físicas, revelou-se motivadora e entusiasmante. A atividade fez com que os alunos entendessem que as pessoas não são fisicamente iguais e possuem características únicas, o que facilita a sua identificação. Mas, mais do que isso, possibilitou que os alunos entendessem que apesar de diferentes fisicamente, as pessoas não devem ser discriminadas e as suas características devem ser respeitadas e valorizadas.

É ainda de referir uma atividade na qual a mestranda optou por questionar os alunos sobre os seus gostos musicais. Nesse momento todos queriam cantar para os colegas as músicas que gostavam de ouvir e, mais uma vez, esta ligação com a vida dos alunos revelou-se bastante positiva, porque despertou neles uma motivação para partilhar algo que é seu, que para eles está imbuído de sentidos e entendimentos, o que potencializa de facto a consecução de aprendizagens significativas (Beane, 2003).

Tendo em conta o que foi mencionado anteriormente é de destacar a utilização de diferentes estratégias para promover as aprendizagens. Através das observações realizadas, foi possível perceber que a turma tinha interesse por atividades dinâmicas, onde todos pudessem participar ativamente, e que fossem além da realização de exercícios nos manuais, visto que era o que faziam frequentemente quando se encontravam com a orientadora cooperante, como já foi referido anteriormente. Desta forma, a formanda optou por não recorrer aos manuais no desenvolvimento das atividades. Esta situação exigiu que a mestranda fosse criativa e planificasse atividades dinâmicas, que motivassem os alunos e que lhes proporcionassem novas experiências de aprendizagem. A título de exemplo, é de referir uma atividade relacionada com a aprendizagem das letras. A orientadora cooperante estabeleceu que os alunos aprendessem duas letras do alfabeto por semana. Na abordagem às letras, a orientadora cooperante utilizava sempre as mesmas estratégias, assentes no método sintético, que “(...) [se baseia] no princípio de que a letra (...) é a unidade irreduzível da leitura e da escrita” (André, 1996, p. 47). A orientadora cooperante escrevia

a letra maiúscula e minúscula, impressa e manuscrita no quadro; pedia para que os alunos dissessem palavras em que ouviam o som da letra, escrevia a palavra no quadro e solicitava para que os alunos se deslocassem até ao quadro para rodear a letra aprendida; explorava a canção relacionada com a letra (que se encontrava no cd anexo ao manual) e associava uma coreografia à mesma; no final solicitava aos alunos que realizassem exercícios de grafismo sobre a letra em questão. A utilização deste método revelou-se adequada com a maioria dos elementos da turma, na medida em que eles foram evoluindo significativamente na leitura e na escrita. Contudo, a formanda observou que através da utilização deste método, alguns alunos não atribuíam significado ao que liam, limitando-se apenas a decodificar as letras. Deste modo, a formanda deveria ter optado por intercalar o método sintético com o método global, para que a leitura se tornasse mais significativa para os alunos (André, 1996). Retornando às estratégias utilizadas pela orientadora cooperante na abordagem às letras, a díade observou que a turma demonstrava mais interesse pela exploração da canção, porque era a fase mais dinâmica da atividade, na qual todos se levantavam e em grande grupo inventavam uma coreografia. Neste sentido, a díade optou por planificar outras estratégias mais dinâmicas, mantendo a exploração da canção. Assim, recorreu-se a outras estratégias para identificarem o grafismo das letras, como por exemplo, distribuir pelos alunos revistas (devidamente selecionadas pela díade) para que procurassem a letra ou ditongo aprendido e recortassem as palavras nas quais a letra ou ditongo em questão estivessem integrados (cf. Anexo 2, tipo B, II). Através desta estratégia a turma esteve mais motivada, porque estavam todos envolvidos ativamente numa tarefa e, além disso, tinha que manipular recursos como a tesoura e a cola, sendo estes do interesse dos alunos.

Além da atividade referida, a díade desenvolveu ainda uma outra atividade relacionada com os momentos de leitura. Diariamente, a orientadora cooperante, no início do tempo dedicado ao português, escrevia no quadro as letras e sílabas aprendidas pelos alunos e solicitava para que cada um dos alunos lê-se uma sílaba ou identifica-se as letras. Como esta tarefa era realizada diariamente, acabou por se tornar monótona e a díade observou que os alunos começaram a ficar desmotivados com a sua realização. Assim sendo, a díade optou por introduzir uma nova estratégia para a realização dos momentos de leitura: construiu uma caixa com uma abertura (cf. Anexo 2, tipo B, II), adequada à dimensão das mãos dos alunos, cartões com as letras e sílabas aprendidas. Cada aluno tinha que introduzir a mão na caixa, retirar um cartão e identificar as letras e ler a sílaba que se encontrava no cartão. Através desta estratégia, a díade conseguiu tornar o momento de

leitura mais dinâmico, despoletando o interesse e motivação dos alunos, porque os mesmos ficavam na expectativa para saberem que letra tinham retirado da caixa e qual a letra dos restantes colegas. Mas, esta estratégia poderia ter sido ainda mais explorada pela formanda que, por exemplo, poderia ter optado por solicitar aos alunos que após identificarem a letra, dissessem uma palavra que a integrasse.

No seguimento do que foi referido, importa também destacar a utilização de recursos materiais diversificados na dinamização das atividades, visto que estes podem ser um fator motivante para a aprendizagem. A título de exemplo, são de referir duas atividades desenvolvidas no âmbito da área disciplinar de matemática. Numa das atividades, a formanda recorreu a pacotes pequenos de leite, reutilizando estes materiais, para construir um pictograma a três dimensões (cf. Anexo 2, tipo B, II). Na outra atividade, a formanda utilizou um dado de grandes dimensões para trabalhar a noção de quantidade. Deste modo, foi realizado um jogo, no qual um aluno deslocava-se até junto do quadro, atirava o dado ao ar e consoante o número que ficasse virado para cima, os restantes alunos tinham que formar um conjunto com os lápis. Na perspetiva da formanda, fundamentada nas observações realizadas, a utilização dos pacotes de leite surpreendeu os alunos, visto que os mesmos consideravam que estes, depois de utilizados, não tinham qualquer utilidade. Quanto ao dado, este foi um recurso bastante motivador devido ao seu tamanho e devido ao facto de ser esponjoso, possibilitando que os alunos o pudessem agarrar e atirar ao ar, ou seja, possibilitava que o pudessem manobrar e explorar.

Os recursos materiais utilizados podem também ser uma forma de os alunos explorarem o mundo e conhecerem outras culturas. No desenvolvimento de uma atividade da área disciplinar de matemática, a formanda recorreu ao uso de matrioscas, um objeto típico da Rússia, para abordar a ordem crescente e decrescente. Primeiramente, a formanda apresentou apenas a matriosca maior e questionou os alunos se conheciam aquele objeto. Após ouvir as questões dos alunos a formanda foi retirando as restantes matrioscas que se encontravam no interior da grande e explicou a origem daquele objeto aos alunos. Assim, expandiu-se e enriqueceu-se o conhecimento dos alunos sobre outras culturas, uma vez que como é referido no Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto, o professor “desenvolve nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas” (anexo n.º2, capítulo II, ponto 2).

Ainda relativamente à utilização dos recursos materiais, é necessário ter em consideração que estes devem ser devidamente adequados aos objetivos da atividade. Apesar de a díade ter tido sempre em atenção a escolha dos recursos, existiu uma atividade

realizada no âmbito do português em que a escolha não se revelou positiva, porque provocou a distração generalizada da turma. A atividade em questão consistiu na distribuição de vendas pelos alunos, que as colocaram ao pescoço. Em seguida, a formanda escreveu uma palavra no quadro e solicitou para que os alunos a observassem, pedindo-lhes posteriormente, que colocassem as vendas nos olhos. Nesse momento, apagou uma sílaba da palavra; seguidamente solicitou para que os alunos tirassem a venda e verificassem qual a sílaba em falta. Apesar de a mestranda ter observado que a estratégia motivou os alunos e de eles terem evidenciado interesse pelo recurso em questão, distraíam-se durante a atividade e começavam a tentar descobrir algumas características dos colegas, com os olhos vendados. Deste modo, não estavam concentrados em descobrir a sílaba que faltava, mas sim em explorar o recurso material. Assim sendo, é importante permitir que, primeiramente os alunos explorem os recursos, porque têm uma necessidade de explorarem o mundo através dos sentidos (Montessori, *s.a.*), para que posteriormente seja possível realizar as atividades com sucesso. Note-se que este interesse manifestado pelos alunos pelo recurso, poderia ter sido explorado pela formanda para abordar outros conteúdos, como por exemplo, os sentidos (a visão, o tato, a audição, o olfato e o paladar).

O Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto refere ainda que o professor “utiliza, de forma integrada, saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multiculturais adequados ao respectivo nível e ciclo de ensino” (anexo III, ponto 2). Assim, a mestranda procurou mobilizar para a prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de formação. Contudo, nem sempre o conhecimento que a formanda possuía não era suficiente e, por isso, realizou diversas pesquisas de informação sobre os temas a serem tratados, de forma a aprofundar o seu conhecimento sobre os mesmos, assim como, procurou ser o mais clara possível nas explicações que fornecia aos alunos, para que não existissem dúvidas.

O Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, estipula que o professor “incentiva a construção participada de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa” (anexo III, ponto 2). Quer isto dizer que, como foi referido no Capítulo 1, a escola deve preocupar-se em formar indivíduos capazes de conviverem em sociedade, dotados de consciência cívica. Assim sendo, numa perspetiva de escola que forma cidadãos para se integrarem na sociedade, capazes de exercerem uma mudança sobre a mesma, cabe ao professor essa tarefa de “(...) [promover] a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito

solidários” (Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de Agosto, anexo n.º2, capítulo II, ponto 2). Desde o início do estágio, observou-se que os alunos evidenciavam algum egocentrismo, não tinham respeito pelo outro, verificando-se também a ausência de regras de sala de aula. Neste sentido, a díade compreendeu que era necessário intervir na área da formação social. A díade observou que na sala já se encontravam cartazes com as regras da sala de aula e acabou por confirmar, através do diálogo com a orientadora cooperante, que as regras de sala de aula já tinham sido trabalhadas com os alunos. Contudo, os alunos continuavam a evidenciar ausência de regras democráticas e de atitudes cívicas. Assim, a orientadora cooperante adotou as seguintes estratégias para motivar nos alunos o desenvolvimento de atitudes positivas: criou o “semáforo do comportamento” (cf. Anexo 2, tipo B, II), no qual todos os alunos iniciavam o dia com a fotografia colocada no verde. Todavia, quando os alunos tinham uma atitude menos correta, mudavam de cor e passavam para o amarelo. Se, por ventura, continuassem com atitudes incorretas, a sua fotografia era colocada na cor vermelha. Além do semáforo, a orientadora cooperante criou uma “lagartixa do comportamento” (uma ilustração de uma lagartixa com os números dos dias da semana), na qual no final de cada dia, a orientadora cooperante atribuía uma cor a cada um dos alunos, de acordo com as suas atitudes ao longo do dia. No final de cada mês, aquele aluno que apenas tivesse a cor verde na sua lagartixa, recebia uma recompensa. Note-se ainda que a lagartixa do comportamento se encontrava colada no caderno dos trabalhos de casa dos alunos e, no final de cada mês o encarregado de educação tinha que assinar essa folha. Assim, a orientadora cooperante criou um meio de os pais serem diariamente informados sobre o comportamento dos seus filhos. O facto de a orientadora cooperante ter valorizado aqueles alunos que durante todo o mês cumpriram as regras da sala e evidenciaram atitudes cívicas e democráticas, motivou a turma, visto que a formanda observou que os restantes comentavam que se esforçariam para serem recompensados também. Contudo, os alunos foram perdendo o interesse pelas estratégias mencionadas, porque muitas das vezes não percebiam o que tinham feito de errado para mudarem de cor no semáforo por exemplo. Assim, conclui-se que, de facto o que estava em falta era a negociação das regras através do diálogo, para que a turma compreendesse o seu propósito.

A díade procurou promover a vivência das regras de sala de aula e o desenvolvimento de atitudes cívicas e democráticas nos alunos, também através do reforço do bom comportamento, oferecendo, no final de cada dia, uma recompensa que consistia numa estrela, aos alunos que tivessem atitudes positivas no decorrer do dia. No final da semana aqueles alunos que tivessem quatro ou mais estrelas, recebiam uma medalha,

previamente construída pela díade, ou um diploma. Esta opção da díade prende-se com o facto de que “quando certos comportamentos são reforçados, eles tendem a ser repetidos” (Arends, 2008, p. 191). Apesar de inicialmente a formanda ter observado que estas estratégias motivaram para o desenvolvimento de atitudes corretas, continuava a faltar o diálogo e a reflexão. Assim, mostrou-se necessário desenvolver a autoavaliação, ou seja, como já foi referido anteriormente, foi necessário levar os alunos a dialogar e refletir sobre as suas atitudes, para que estes percebessem o porquê de determinadas atitudes serem incorretas, para que este conhecimento integrasse as redes significativas dos mesmos. Desta forma, a díade optou por elaborar uma reunião semanal (cf. Anexo 2, tipo B, II), no qual eram apresentados alguns casos de atitudes menos positivas que alguns alunos tiveram e as mesmas eram discutidas em grande grupo, onde todos os alunos podiam dar a sua opinião e os alunos envolvidos na ocorrência apresentavam o seu ponto de vista sobre a mesma. Além disso, no final da reflexão em grande grupo, cada aluno realizava oralmente uma reflexão individual, no qual avaliava as suas atitudes de acordo com um código de cores (azul – muito bom, verde-bom, amarelo- satisfaz e vermelho – não satisfaz). Após se autoavaliarem, os alunos transmitiam a sua autoavaliação ao restante grupo, justificando-a, e em seguida era realizada a heteroavaliação do aluno, ou seja, a turma dizia se concordava com a autoavaliação, sempre justificando as decisões tomadas. Após chegar a um consenso, o aluno pintava um círculo com a cor decidida na tabela das atitudes (cf. Anexo 2, tipo B, II). Esta reunião fez com que os alunos analisassem e refletissem sobre as suas atitudes e sobre as dos colegas, sendo este diálogo orientado pela díade, que incentivava a reflexão dos alunos. Assim, a negociação das regras que se encontrava em falta, foi conseguida nestes momentos. Além disso, a capacidade de argumentação da turma evoluiu, porque os alunos tornaram-se mais capazes de justificar as suas ações e expô-las. A título de exemplo, é de referir que na primeira reunião realizada alguns alunos não conseguiam expor os seus pontos de vista e aos poucos, sentiram-se mais à vontade para expor as suas perspetivas. Desta forma, através do diálogo e do incentivo à reflexão sobre as suas atitudes, a díade procurou tornar o ambiente educativo mais enriquecedor e estabelecer na sala aquilo que Gomez, Mir & Serrats (2000, p. 24) denominam por “«disciplina democrática»”. Segundo as autoras, o ambiente baseado na disciplina referida deve “proporcionar explicações, permitir a discussão e convidar a participação dos alunos no conjunto das normas” (ibidem). Assim, apesar de a orientadora cooperante já ter iniciado a vivência das regras de sala de aula, a díade proporcionou oportunidades para que os alunos refletissem sobre as suas atitudes cívicas e democráticas.

Ainda no que diz respeito à Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o Decreto- Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto estipula que o professor deve “(...) [desenvolver] estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno” (anexo III, ponto 2). Posto isto, é necessário ter em conta que na perspetiva de uma escola inclusiva, é fulcral que todos os alunos tenham oportunidade para se desenvolverem. No início da prática pedagógica no 1º Ciclo, a diferenciação pedagógica não foi tão visível no desenvolvimento da prática, porque este processo necessitava de ser mais aprofundado pela formanda, visto que no âmbito dos anos anteriores da Licenciatura em Educação Básica e no ano transato do mestrado, a diferenciação pedagógica não tinha sido um aspeto muito explorado. Contudo, com os acontecimentos que emergiram da prática e com o auxílio da supervisora institucional, a formanda percebeu que a diferenciação pedagógica é fulcral no processo de ensino e aprendizagem e esta passou a integrar a prática desenvolvida. É necessário diferenciar não só tendo em conta as dificuldades observadas, mas também atendendo às características particulares e aos interesses, visto que como refere Arends (2008). Assim, a formanda realizou um esforço para conseguir proporcionar a todos os alunos as mesmas oportunidades de alcançar o sucesso. No decorrer da prática, como já foi referido, a diferenciação ao nível dos alunos com dificuldades, apenas começou a ser mais visível nas últimas semanas no contexto. Mas, esse pequeno tempo em que a diferenciação esteve vincadamente presente na sala, foi bastante enriquecedor quer para os alunos, quer para a formanda. A formanda observou que os alunos começaram a sentir-se mais motivados, visto que as suas dificuldades foram atenuadas e, deste modo sentiram-se mais capazes de realizar as tarefas. No que respeita às vantagens da diferenciação pedagógica na formação dos alunos, são de referir dois casos distintos vivenciados no decorrer da prática: a situação da I e do D.

A I é uma aluna que sofre de surdez parcial, e que evidenciava dificuldades de aprendizagem e apresentava um nível de autoconfiança reduzido, uma vez que estava constantemente a dizer que não conseguia realizar as tarefas. Como já foi referido anteriormente, a aluna em questão estava a ser acompanhada por uma terapeuta que se reunia duas vezes por semana com ela. Nestes momentos, existia um trabalho individualizado e diferenciado com a aluna. Contudo, é de referir que não existia articulação entre o trabalho desenvolvido pela terapeuta e pela orientadora cooperante. Assim, deveria ser construído o plano educativo individualizado (Correia, 1997) para que o trabalho realizado pelos profissionais que promovem o desenvolvimento da aluna, fosse contínuo e sequencial. Quando a aluna se encontrava na sala de aula, a realizar as mesmas

atividades que os restantes colegas, o trabalho individualizado e diferenciado não existia. Desta forma, atendendo ao facto de a prática ser desenvolvida em díade, a formanda e o par pedagógico optaram por rentabilizar os recursos humanos disponíveis, na promoção do sucesso dos alunos. Neste sentido, um dos elementos sentava-se junto da aluna em questão e acompanhava-a na realização das tarefas, enquanto o outro elemento assegurava o desenvolvimento das atividades. Além disso, a díade começou também a diferenciar as atividades com a aluna em questão. A título de exemplo é de referir uma tarefa na qual foi trabalhada a construção de palavras. Como a formanda observou que a I ainda apresentava dificuldades ao nível dos ditongos, optou por proporcionar à aluna uma outra tarefa relacionada com a identificação e escrita de ditongos. Ou seja, tratava-se da mesma tarefa, mas enquanto que a restante turma explorava a construção de palavras, a aluna em questão explorava os ditongos. Além do já mencionado, a mestranda estava também constantemente a transmitir à I elogios e a demonstrar-lhe que ela era capaz de realizar as tarefas, valorizando os trabalhos desenvolvidos pela aluna, através de elogios perante a turma, assim como as suas participações orais no desenvolvimento das atividades. Através destas estratégias, foi possível notar a evolução da aluna, que aos poucos foi ganhando mais autoconfiança e as suas dificuldades foram sendo colmatadas através de estratégias diferenciadas.

Por sua vez, o D é um aluno que sofre de DDAH (desordens por défice de atenção com hiperatividade). Assim, para o D era extremamente complicado estar com atenção ao desenrolar das atividades, mesmo que estas fossem do seu interesse. Esta foi uma situação nova para a díade que ficou um pouco reticente em relação às ações e estratégias que deveria optar para cativar a atenção do aluno e, desta forma, evitar que o mesmo perturbasse os restantes colegas e o desenvolvimento das atividades. Numa primeira fase, foi necessário realizar uma pesquisa sobre a perturbação em questão, visto que era um pouco desconhecida pela mestranda. Além disso, foi necessário recolher informação sobre o contexto familiar do D, visto que o seu comportamento poderia estar relacionado com o seu contexto familiar. Assim, é de destacar a importância da recolha de informação, para que a ação da mestranda estivesse fundamentada, não só pelas perspetivas de autores como Nielsen (1999) e Rief & Heimburge (2000), como pela influência que o contexto poderia exercer sobre o aluno em questão. A díade optou por começar por ignorar algumas atitudes dele (as que não eram prejudiciais para ele e para a turma), uma vez que como refere Nielsen (1999, p. 63) “alguns psicólogos defendem que se deve ignorar os comportamentos inadequados, uma vez que consideram que tal atitude conduz à diminuição da sua

ocorrência”. O autor suprarreferido defende ainda que “recompensar os comportamentos adequados normalmente conduz a que os mesmos se repitam”(ibidem). Posto isto, a dÍade procurou encontrar uma forma de compensar as atitudes adequadas do D, não só através de elogios, mas também através de recompensas. De facto, estas estratégias utilizadas pela dÍade surtiram efeito durante um determinado período de tempo, no qual o aluno não perturbou tantas vezes as aulas, mas manteve a sua postura participativa na aula e o seu interesse. Contudo, com o passar do tempo o aluno retornou ao comportamento inicial. Assim, era necessário que a dÍade adotasse uma nova estratégia. Para tal, optou-se por proporcionar ao aluno uma participação mais ativa no desenvolvimento das atividades, atribuindo-lhe papéis de destaque e de responsabilidade, visto que Rief & Heimburge (2000, p. 219) referem que se deve aumentar “significativamente as oportunidades do envolvimento activo do aluno na aula”. A título de exemplo, é de referir a unidade didática relacionada com o tema dos animais estranhos, na qual a dÍade optou por dar ao D a responsabilidade de ser o “guardião” do baú do “zibiriguidófilo” (um animal estranho, que os alunos teriam oportunidade de conhecer). Deste modo, a dÍade informou a turma que não poderiam fazer muito ruído para não assustar o “zibiriguidófilo”. O D, como responsável pelo baú, estava constantemente a solicitar aos colegas que não fizessem barulho e ele próprio evitou fazer ruídos e esteve concentrado nas tarefas que tinha para realizar. Contudo, este momento relacionou-se apenas com um dia. Quer isto dizer que era necessário continuar a desenvolver outras estratégias com o aluno, atribuindo-lhe outras responsabilidades e um papel mais ativo, como por exemplo, integrar um animal na sala em que o aluno fosse o responsável pelo mesmo. Deste modo, ao longo da sua formação o aluno iria desenvolver o sentido de responsabilidade e, o facto de estar envolvido ativamente em tarefas, faria com que a sua atenção estivesse concentrada nas mesmas (Rief & Heimburge, 2000).

Através das situações descritas torna-se bastante perceptível a importância do desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada. Com a adequação das atividades às dificuldades de cada aluno e aos interesses dos mesmos e com a adoção de estratégias diferenciadas conducentes ao sucesso de cada aluno, a turma ficou mais motivada e promoveram-se aprendizagens significativas. Por sua vez, este processo foi também enriquecedor para a formanda que viu o seu esforço ser recompensado, através da motivação e das aprendizagens realizadas pelos alunos. Contudo, importa referir que a diferenciação pedagógica não foi visível ao nível das fichas de avaliação, visto que, quer as fichas mensais elaboradas pela orientadora cooperante, quer as fichas de avaliação

trimestrais elaboradas ao nível do agrupamento, não respeitam o ritmo de aprendizagem de cada aluno, nem as suas dificuldades porque, havendo fichas de avaliação iguais para todas as turmas do agrupamento, todos os alunos têm necessariamente que estar ao mesmo nível. Desta forma, se se diferenciam as estratégias a adotar, é necessário diferenciar também a avaliação para que a mesma possa ir ao encontro do nível de aprendizagem de cada aluno, visto que de acordo com as palavras de Tomlinson (2008, p. 147) “numa sala de aula com ensino diferenciado, os alunos trabalham (...) em ritmos diferentes e (...) [devem ser] avaliados de acordo com objectivos de aprendizagem diferentes”.

O Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto faz ainda referência à avaliação, definindo que o professor “utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (anexo III, ponto 2). A avaliação foi um processo que, no desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Pré-Escolar (cf. Anexo 1) não foi tão explorado pela formanda, na medida em que não se construíram instrumentos para auxiliar a avaliação, apenas se elencaram as necessidades de desenvolvimento, nos momentos de planificação. Além disso, existia uma escassez de informação relativamente à concretização na prática desta dimensão do ato educativo. Todavia, no 1º CEB, a avaliação foi mais explorada e notória no desenvolvimento da prática. Como foi referido no Capítulo 1, a avaliação apresenta três modalidades que auxiliam o professor – a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa –. A avaliação diagnóstica, no contexto do desenvolvimento da prática, traduziu-se na observação das capacidades dos alunos, assim como nas indicações dadas pela orientadora cooperante, ou seja, não existiu nenhum instrumento concreto que possibilitasse a realização da avaliação diagnóstica. Neste caso, visto que o ano letivo já se encontrava a decorrer e tendo em conta que a prática seria acompanhada pela orientadora cooperante, tendo esta transmitido à díade todas as informações necessárias sobre os conhecimentos e capacidades dos alunos, a avaliação diagnóstica não assumiu um papel preponderante. Contudo, se por ventura, a formanda não tivesse acesso às informações relativas ao nível de desenvolvimento dos alunos, seria necessário realizar atividades que permitissem aceder a essas informações para que a mestrandia orientasse a sua ação, partindo das capacidades e conhecimentos que os alunos já possuíam.

No que concerne à avaliação formativa, esta sim foi um processo vigente em toda a prática. Para tal, a díade construiu grelhas de avaliação das aprendizagens (cf. Anexo 2, tipo B, VI) que visaram auxiliar a realização da avaliação formativa. Assim, uma vez que a

prática se encontrava a ser desenvolvida em díade, enquanto um elemento da díade assegurava a realização das atividades, o outro elemento preenchia as grelhas de avaliação. No final da atividade, a díade discutia a avaliação. Para o preenchimento destas grelhas contribuíram não só as observações realizadas, mas também os trabalhos dos alunos que possibilitaram à díade verificar os conhecimentos construídos, bem com as capacidades desenvolvidas.

Relativamente à avaliação sumativa, esta ficou a cargo da orientadora cooperante, que elaborou as fichas de avaliação. Assim, conclui-se que a avaliação constituiu um processo fulcral, porque além de ter sido um meio fundamental para a formanda ter noção do desenvolvimento dos alunos, foi também uma via crucial para esta avaliar a sua prática e reorientar a sua ação. A título de exemplo é de referir uma atividade onde se pretendia trabalhar a composição e decomposição de números. No final da atividade, através dos trabalhos dos alunos, a formanda observou que a maioria dos alunos não tinha compreendido o conceito. Desta forma, reorientando a sua ação, a formanda procurou utilizar outras estratégias para trabalhar os conteúdos referidos, de forma a que os alunos realizassem aprendizagens. Deste modo, importa mencionar que quando o professor ambiciona proporcionar as melhores estratégias para promover o desenvolvimento dos seus alunos, os mesmos realizarão aprendizagens. Assim, avaliação é importante para a formação dos alunos, porque permite que o professor oriente e monitorize as aprendizagens realizadas pelos mesmos.

Como foi mencionado no capítulo 1, o professor deve gerir também o ambiente educativo, com o intuito de proporcionar aos seus alunos um contexto rico e no qual os mesmos se sintam seguros. Assim, a estagiária procurou ao longo do desenvolvimento da prática gerir o espaço da sala de aula de forma a adequá-lo às necessidades dos alunos a serem desenvolvidas. No que diz respeito à organização do mobiliário, como foi mencionado, esta evidencia uma grande influência na aprendizagem. As mesas da sala de aula encontravam-se organizadas em U, com apenas três mesas no centro do U e uma mesa mais no canto (cf. Anexo 2, tipo B, II). Esta organização, fomentava as interações entre os alunos, visto que como estes tinham uma boa visibilidade para os restantes colegas, estabeleciam frequentemente conversas com aqueles que se encontravam no canto oposto da sala, trocando ideias. Esta organização possibilitava ainda que a formanda conseguisse observar todos os alunos e desta forma, concluir se os mesmos estavam atentos e participativos no decorrer da aula, ou se se encontravam distraídos. No entanto, por vezes, a disposição das mesmas não era a mais adequada porque causava problemas de

visibilidade para o quadro, uma vez que os alunos que se encontravam na parte lateral do U e no fundo da sala, tinham, por vezes, dificuldade em ver o que se encontrava no quadro. Note-se que a disposição das mesas deve ser flexível e adaptar-se ao tipo de aula que o professor pretende desenvolver (Arends, 2008). Assim sendo, quando foi necessário e pertinente, a formanda alterou a disposição das mesas, como por exemplo, quando foi realizado o trabalho de grupo, já mencionado anteriormente.

Relativamente ao restante mobiliário, durante o desenvolvimento da prática não se alterou nenhum dos armários. Todavia, importa referir a localização da estante dos livros (cf. Anexo 2, tipo B, II). Esta encontrava-se junto de uma mesa de dois alunos, sendo que um dos alunos, que se encontrava junto da estante, era o D, que como já foi referido anteriormente, possui um Défice de Atenção por Hiperatividade. Frequentemente, enquanto se desenvolviam as atividades, ele pegava nos livros e começava a observar as imagens a identificar as letras que já tinha aprendido. Assim, a estante deveria ter sido deslocada daquele lugar, para que o aluno não se distraísse tão facilmente. No entanto, é de mencionar que o interesse evidenciado pelos livros, foi tido em conta pela mestrandia. Desta forma, foram promovidas atividades que envolveram a exploração de livros de literatura para a infância, nomeadamente a realização de horas do conto. Além disso, tendo em consideração as palavras de Teberosky & Colomer (2002), sobre a biblioteca ser um espaço privilegiado para que os alunos explorem, folheiem os livros, comentem, entre outras coisas, a formanda deveria ter explorado mais este interesse do aluno, através da deslocação até à biblioteca da escola ou até mesmo através da criação, na sala, de um pequeno espaço de leitura. Assim, cada vez que os alunos terminassem as tarefas e se encontrassem à espera que os restantes colegas terminassem, poderiam deslocar-se até este espaço e levar um livro para o seu lugar e explorá-lo.

Ainda relativamente à gestão do espaço, importa referir a utilização das paredes para a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos. A título de exemplo, é de referir uma atividade experimental relacionada com a dissolução dos materiais, desenvolvida pela formanda. Após a realização da atividade, a mestrandia solicitou que os alunos realizassem uma pequena tarefa para consolidar os conhecimentos adquiridos, na qual tinham que desenhar no local correto quais os materiais que se dissolviam e aqueles que não se dissolviam. Findada a atividade, a formanda optou por expor os trabalhos (cf. Anexo 2, tipo B, II) realizados pelos alunos, num placard dedicado à realização de experiências. Desta forma, criou-se a oportunidade de os alunos observarem o trabalho que realizaram. De facto, após a afixação dos trabalhos da turma, a mestrandia observou que os alunos

foram observar os seus trabalhos e comentaram quais os que eles consideravam serem os “melhores”, relativamente ao nível estético. Assim, através da exposição dos trabalhos promoveu-se ainda o desenvolvimento do espírito crítico.

O tempo, como foi referido no Capítulo 1, é também uma dimensão importante do ambiente educativo, que influencia o processo de ensino e aprendizagem. De facto, quando a mestranda elaborava o plano de aula, tinha sempre em conta o tempo necessário para a realização das atividades. Contudo, é necessário ter consciência que os alunos possuem diferentes ritmos de aprendizagem e diferentes ritmos de trabalho. Em contexto pedagógico, a mestranda teve oportunidade de observar que quando uns alunos terminavam primeiro que outros, começavam a conversar com os colegas, perturbando o desenvolvimento das atividades. Neste sentido, para evitar as conversas paralelas, quando elaborava a planificação, a formanda tinha a preocupação e o cuidado de planificar tarefas extras para propor aos alunos que terminassem primeiro. As tarefas referidas consistiam em pequenos exercícios de consolidação dos conteúdos abordados. Deste modo, tendo em conta que a turma era dinâmica e ativa, foi necessário que os alunos estivessem constantemente envolvidos na realização de atividades para que não perturbassem os colegas que ainda se encontravam a realizar as tarefas. A formanda poderia ter também optado pela elaboração de um projeto que seria desenvolvido a longo prazo, que apenas seria realizado nestes tempos “mortos”, como por exemplo, a elaboração de um livro relacionado com uma temática do interesse dos alunos, ou a realização de uma exposição. Desta forma, os alunos continuariam a estar envolvidos em atividades, sem perturbar os colegas.

No que concerne à organização do grupo de alunos na sala, na maioria das atividades desenvolvidas, os alunos trabalhavam individualmente. No entanto, devido ao facto de a interação ser um fator fundamental a considerar na aprendizagem, a formanda optou pela realização de um trabalho de grupo, já explanado anteriormente. Como os alunos não estavam habituados a realizarem trabalhos em grupos, ficaram surpreendidos quando entraram na sala e verificaram que a disposição das mesas estava alterada. Esta situação motivou os alunos, porque era a primeira vez que iriam trabalhar em grupos. Além disso, esta atividade revelou-se uma mais-valia porque permitiu que os alunos desenvolvessem determinadas capacidades, tais como a capacidade de ouvir e respeitar a opinião dos outros, de expor as suas ideias, de cooperar com os outros, entre outras. Contudo, no desenvolvimento da ação, a formanda deveria ter explorado mais a realização de trabalhos em pares, sendo que esta é também enriquecedora na formação dos mesmos

(Sanches, 2005). Assim, a mestranda poderia ter optado pela elaboração de atividades em pares, possibilitando a partilha de materiais e ideias, e desta forma trabalhava a cooperação a um nível mais restrito, ou seja, apenas entre dois alunos.

O Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de Agosto define ainda a Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade. A família é também um fator a ter em conta na aprendizagem dos alunos, enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de a formanda ter consciência da importância da família no processo de ensino e aprendizagem, a colaboração com a família não foi conseguida da forma desejada. Estabeleceu-se um contacto com os pais, nomeadamente através de uma reunião elaborada pela orientadora cooperante, na qual a díade quis participar, para de alguma forma conhecer e contactar com os familiares dos alunos. Contudo, faltou a articulação no sentido de integrar os familiares nas atividades, isto é, apesar de os encarregados de educação estarem ocorrentes do desenvolvimento dos seus filhos, não participaram nas atividades desenvolvidas, não interagiram com os seus filhos, contribuindo para uma aprendizagem partilhada entre pais e filhos.

Também a relação com a comunidade foi pouco explorada pela mestranda, porque contrariamente ao que acontece com a Educação Pré-Escolar, no 1ºCEB existem programas que os docentes se veem obrigados a cumprir. Estas circunstâncias condicionaram a ação da mestranda, que no desenvolvimento de algumas atividades poderia ter realizado algumas visitas de estudo, ou ter solicitado a participação da comunidade. A título de exemplo, é de referir a abordagem ao tema dos animais. Para enriquecer ainda mais o conhecimento dos alunos sobre alguns animais, a formanda poderia ter optado por realizar uma visita de estudo à Quinta de Santo Inácio, por exemplo. Além do já mencionado, a formanda poderia ainda ter optado por integrar na sala de aula familiares dos alunos, ou outros elementos da comunidade para desenvolverem atividades e partilharem com a turma as suas experiências, enriquecendo o processo de aprendizagem.

Por fim, a última dimensão definida no Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, diz respeito ao desenvolvimento profissional ao longo da vida. De facto, a formação inicial de professores é apenas o início da carreira docente. É fundamental que o professor esteja constantemente em processo de formação e aprendizagem, com vista a atualizar, desenvolver e melhorar cada vez mais a sua prática e adequar a mesma ao contexto social e político vigente. Como foi explanado no Capítulo 1, um dos principais meios do professor melhorar a sua prática é a reflexão. Como está patente no Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, o professor “reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na

investigação e em outros recursos importantes para (...) [o] seu próprio projecto de formação” (Anexo V, ponto 2). De facto, ao longo de todo o período de estágio, a reflexão revelou-se um instrumento imprescindível porque permitiu que a formanda revesse a sua prática, analisando os aspetos que foram conseguidos e aqueles que eram necessários melhorar. Como foi explanado no Capítulo 1, a reflexão divide-se na reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (Schön,1992).

A reflexão na ação é aquele que sucede no calor da ação, ou seja acontece no momento. A título de exemplo é de referir uma atividade relacionada com a identificação das características físicas dos alunos. Na atividade, a formanda solicitava a um aluno que retirasse um papel de um saco, sendo que em cada papel se encontrava escrito o nome de um aluno. Após retirarem os papéis os alunos teriam que descrever o colega cujo nome se encontrava escrito no papel, enumerando as suas características físicas. No entanto, nesta fase os alunos tinham alguma dificuldade em descrever os colegas. Deste modo, a formanda refletindo na ação, alterou a estratégia utilizada, e optou por colocar questões ao aluno que tinha que descrever o colega, como por exemplo, “de que cor é o seu cabelo?”. Assim, os objetivos da atividade mantiveram-se, mas a estratégia utilizada foi alterada, mediante a dificuldade observada pela mestrandia.

A reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação foram promovidas através das narrativas individuais (cf. Anexo 2, tipo A, VI), das narrativas colaborativas (cf. Anexo 2, tipo A, VII), para as quais contribuíram as notas de campo, e dos diálogos reflexivos com a supervisora e com a orientadora cooperante. Relativamente às narrativas individuais, a elaboração das mesmas consistiu num momento em que a formanda utilizava a escrita, para realizar a reflexão. Essas reflexões individuais eram enriquecidas pela supervisora institucional, que após a sua leitura, apresentava a sua perspetiva sobre o que a estudante tinha escrito, elencando ainda outros tópicos para reflexão.

No que concerne às narrativas colaborativas, como foi referido no Capítulo 1, nestas, a tríade pedagógica também recorria à escrita para expor a sua perspetiva sobre as atividades desenvolvidas. A elaboração das narrativas colaborativas constituiu um momento no qual existia a convergências de diferentes pontos de vista sobre o mesmo acontecimento. Assim, a formanda ficou a conhecer a perspetiva do seu par pedagógico e da orientadora cooperante sobre a sua prática, o que enriqueceu ainda mais o processo de análise da mesma.

No que respeita aos diálogos reflexivos, após o desenvolvimento das atividades, a formanda reunia com o par pedagógico, com a orientadora cooperante e com a supervisora

institucional, no caso da atividade desenvolvida ser observada pela supervisora. Assim, criavam-se momentos de reflexão partilhada, em que todos os elementos refletiam sobre a atividade desenvolvida, expressando a sua opinião sobre os acontecimentos e dando sugestões para que a formanda melhorasse a sua prática. Neste sentido, importa destacar o papel da supervisora institucional, que orientou toda a prática pedagógica, promovendo na formanda o desenvolvimento de competências profissionais, incentivando o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade reflexiva, através do questionamento. Note-se ainda que a partilha de saberes e experiências por parte da supervisora institucional permitiram o enriquecimento da prática desenvolvida pela díade. A supervisora institucional revelou-se sempre muito prestável a auxiliar a mestrande, o que fez com que a estudante se sentisse sempre apoiada. Além da supervisora, importa ainda mencionar a orientadora cooperante. Esta revelou-se um auxílio do desenvolvimento da prática, porque evidenciou respeito pelo trabalho desenvolvido pela díade e partilhou com a formanda e com o par pedagógico as suas experiências e perspetivas, o que fez com que o processo de formação da mestrande fosse enriquecido. Apesar de a orientadora cooperante possuir uma conceção de ensino diferente da conceção da mestrande, mostrou-se recetiva às propostas apresentadas pela díade, o que facilitou todo o processo de desenvolvimento da prática (Vasconcelos, 2009). A reflexão é, assim, um meio crucial para o desenvolvimento profissional, visto que “o professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas numa dialéctica de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/actividades de aprendizagem que irá desenvolver” (Sanches, 2005, p. 130).

Importa ainda referir que a reflexão partilhada remete para o trabalho em equipa, que esteve sempre presente no desenvolvimento da prática. Como é referido no Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto, o professor do ensino básico “perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Anexo V, ponto 2). De facto, o trabalho em equipa é importante na construção dos saberes profissionais, visto que há uma partilha de experiências, ideias e perspetivas que contribuem para o enriquecimento pessoal e profissional de cada um, uma vez que como refere Day (2004, p. 157) o professor deve “querer abrir a sua sala aos outros para poder partilhar e aprender, assegurando-se de que o seu pensamento e as suas práticas não se baseiem unicamente na sua própria experiência”. Além disso, quando entre a equipa pedagógica flui um clima de entreajuda,

isso auxilia o desenvolvimento da prática porque a formanda sente-se apoiada e, desta forma, torna-se mais confiante.

O Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de Agosto estipula ainda que o professor “desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida” (Anexo V, ponto 2). De facto, como já foi referido, a formação inicial de professores é o primeiro contato que a mestranda tem com o desenvolvimento da profissionalidade docente. Este processo, que se iniciou na Licenciatura em Educação Básica e que culmina com o Mestrado, contribuiu para a construção dos saberes profissionais. Contudo, é necessário entender este processo como o início da carreira. A profissionalidade docente não se esgota com a obtenção da qualificação para exercer. Para ser professor, é necessário realizar continuamente uma análise reflexiva e crítica sobre a sua prática, é procurar constantemente proporcionar o melhor aos seus alunos (Alonso, 1998).

Em síntese dos assuntos abordados, importa enaltecer o período de estágio como um momento enriquecedor na formação de educadores e professores. Como já foi referido, é o momento no qual a formanda tem oportunidade de colocar em prática aquilo que defende e em que acredita, de fazer experiências, de errar, voltar a tentar, enfim, aprender e sobretudo crescer pessoal, social e profissionalmente. De acordo com as palavras de Gomes & Medeiros (2005, p. 23) “a prática pedagógica assume um papel fulcral na formação e é uma fonte de conhecimento do formando, através da análise interpretativa das situações [vivenciadas]”.

META-REFLEXÃO

A prática pedagógica supervisionada é um momento fulcral na formação de professores, espaço, por excelência de mobilização e transformação dos valores e referenciais teóricos que fundamentam a ação do docente.

De facto, foi na intervenção realizada nos contextos educativos que a mestranda teve oportunidade para desenvolver a sua prática, mobilizando para a mesma todas as aprendizagens realizadas no âmbito das unidades curriculares que integraram a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. Neste sentido, é de destacar o contributo que os conteúdos abordados nas diferentes unidades curriculares e as competências desenvolvidas no âmbito das mesmas, assumiram no decorrer dos dois períodos de estágio.

A prática desenvolvida na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB, como já foi referido anteriormente, foi sustentada pela metodologia de investigação-ação, que se assume como um meio privilegiado na construção dos saberes profissionais (Sanchez, 2005). A utilização desta metodologia promoveu o desenvolvimento de competências ao nível das suas diferentes fases – observação, planificação, ação e reflexão – que, pela importância que assumem no repensar de cada ato educativo, acompanharão a mestranda durante toda a sua carreira profissional. De facto, todas as fases que integram a metodologia de investigação-ação se revelaram imprescindíveis no desenvolvimento da prática, porque só através das mesmas foi possível adotar uma “atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de tomada de decisões em contextos de incerteza e de complexidade da prática docente” (Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1ºCEB, 2012).

Uma das fases em que se notou maior evolução, diz respeito à planificação. Ao longo do estágio desenvolvido nas duas valências referidas, a formanda procurou integrar nas planificações os interesses dos alunos, de forma a despertar a sua motivação. Além disso, promoveu o desenvolvimento de um currículo integrado, onde se relacionou as experiências de aprendizagem com a realidade dos alunos. De facto, através da integração curricular “ a aprendizagem é favorecida [, visto que] quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próximo possível dessa realidade” (Leite, 2012, p. 88). Além da promoção de um currículo integrado, foi necessário ainda dar ênfase à utilização de estratégias e recursos motivantes, que despertassem o interesse das crianças para a atividade e que fomentassem as

aprendizagens, como já foi explanado anteriormente. Esta capacidade da formanda elaborar planificações que se adequassem às crianças foi evoluindo gradualmente ao longo dos períodos de estágio, sendo que numa primeira fase a articulação curricular não era tão visível tendo, ao longo do tempo, adquirido mais importância na prática da formanda.

No âmbito do desenvolvimento da metodologia de investigação-ação foram utilizadas estratégias e instrumentos, nomeadamente a elaboração de narrativas individuais e colaborativas, de guiões de pré-observação, de questionários e o desenvolvimento da prática em tríade pedagógica. Todas as estratégias e instrumentos mobilizados para prática, fomentaram o desenvolvimento de uma postura indagadora e crítica face aos acontecimentos observados e, deste modo promoveram a construção dos saberes profissionais. Uma das estratégias que adquire uma elevada importância diz respeito ao facto da prática ter sido desenvolvida em tríade pedagógica, promovendo desenvolvimento do espírito de cooperação. Perrenoud (2000, p. 81) refere que “trabalhar em equipa é uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”. De facto, a cooperação é um valor essencial para promover o sucesso da ação educativa. Através do trabalho em equipa realizado ao longo estágio, foi possível perceber quais as vantagens do desenvolvimento de uma prática em articulação com outros profissionais, partilhando experiências e perspetivas e enriquecendo a prática desenvolvida e, deste modo, aumentando as possibilidades dos alunos alcançarem o sucesso (Hargreaves, 1998).

É ainda de destacar o papel da supervisão no processo de formação da mestranda, visto que o facto de a estudante ter tido profissionais experientes no campo da educação a acompanhar a prática desenvolvida nas duas valências, promoveu uma partilha de experiências e o diálogo, enriquecendo a prática. Além disso, as supervisoras dos dois contextos, assumiram ainda a função de conduzir a formanda à reflexão, de forma a melhorar a sua ação no contexto educativo. A supervisão fez com que a formanda se sentisse acompanhada no decorrer do estágio e sem medo de ser criativa e errar, porque todas as ideias apresentadas foram comentadas e discutidas entre a estudante e as supervisoras, tornando as atividades mais ricas e inovadoras. Assim, conclui-se que “a supervisão é um processo indispensável e conducente ao desenvolvimento integral do formando, com vista a prepará-lo para a sua futura profissão docente” (Gomes & Medeiros, 2005, p. 35).

O período de estágio desenvolvido nas duas valências, mas sobretudo a prática desenvolvida no 1º CEB, fez ainda com que a mestranda percebesse a importância da

diferenciação pedagógica, como um meio essencial de promover a formação e desenvolvimento de todas as crianças. Se o objetivo de um docente é fomentar o desenvolvimento integral das crianças, é necessário atender ao facto de que todas são possuidoras de características únicas, no que diz respeito aos interesses e necessidades, crenças e valores da cultura de cada uma (Cadima, 1997). Por isso, a formanda consciencializou-se que é importante “desenvolver estratégias de diferenciação pedagógica que atendam à diversidade e à inclusão” (Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB, 2012).

Além da diferenciação pedagógica, importa referir a avaliação, que, apesar de ter sido utilizada na prática desenvolvida na Educação Pré-Escolar, foi na prática pedagógica no 1º CEB que a avaliação foi explorada de forma mais aprofundada, nomeadamente através da elaboração de grelhas de avaliação das aprendizagens. A utilização da avaliação no decorrer dos dois períodos de estágio foi importante porque orientou, de certo modo, o desenvolvimento da prática, uma vez que a formanda baseou-se nos dados obtidos através da avaliação para modificar a sua prática de forma a promover o sucesso das crianças.

Um dos aspetos que não foi conseguido da melhor forma, prende-se com a participação da família e da comunidade nas atividades. Relativamente à família, quer no estágio no Pré-Escolar, quer no estágio no 1º CEB, não foi possível promover a integração dos familiares nas atividades, porque os familiares nem sempre tinham disponibilidade para se deslocarem até à instituição. Apesar desta situação, no contexto do Pré-Escolar, a dñade elaborou atividades para serem realizadas juntamente com os familiares, nas suas casas. Relativamente à articulação com a comunidade, esta foi conseguida no Pré-Escolar com a exploração do meio envolvente, através da deslocação aos Parques de lazer que se encontram perto da instituição e através da deslocação ao Museu do carro elétrico. Assim, apesar de a articulação com a comunidade e com a família não ter sido recorrente na prática, foi possível perceber que as atividades desenvolvidas enriqueceram a aprendizagem, nomeadamente o conhecimento que os alunos possuem sobre o seu meio.

No que diz respeito especificamente ao estágio no 1º CEB, foi no decorrer do mesmos que a formanda percebeu que “o ensino é uma actividade contínua de encorajamento e de fortalecimento de atitudes, orientações e compreensões que permite aos alunos progredirem como seres humanos em vez de regredirem, de crescerem em vez de se tornarem limitados na sua visão do mundo” (Hansen,1999, citado por Day, 2004, p. 42). Dito por outras palavras, o ensino tem como principal objetivo alargar a visão que os alunos têm do mundo e fornecer-lhes conhecimentos para que os mesmos possam agir

sobre esse mundo, de forma a promover a mudança. Como é referido por Ribeiro (1989, p. 38), o sistema de ensino é “veículo de preparação de crianças e jovens para serem membros responsáveis e activos da comunidade em que inserem”.

A prática pedagógica na formação inicial de professores é importante para que os futuros docentes iniciem o processo de construção da sua prática. Como refere Perrenoud (2002, p. 17), a partir das palavras de Lafortune, Mongeau & Pallascio (1998) “a formação inicial tem de preparar o futuro (...) [docente] para reflectir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação”. Assim, os docentes assumem um papel fulcral na evolução da sua prática, visto que “sem uma implicação dos principais actores de mudança, que são os próprios (...) [docentes], a evolução da sua *praxis* corre seriamente o risco de não passar da aparência” (Alves & Machado, 2008, p. 73).

Por fim, importa ainda referir a prática pedagógica supervisionada como o início da formação docente, perspetivando-se que esta formação continue ao longo da vida. Como refere Meier (1995), citado por Day (2004, p. 219) “nunca chega um momento em que podemos dizer: «bem, já fizemos tudo o que se podia fazer». Há sempre algo mais a fazer. Uma criança pela qual ainda não fizemos o que era possível fazer, (...), um professor que não conseguimos ajudar, um livro, um jogo, uma ideia que possa dar um novo rumo às coisas”. Por isso, a prática pedagógica deve ser entendida como o primeiro contacto que a formanda teve com a profissionalidade docente, sendo que é necessário que a mestranda promova o seu desenvolvimento profissional, isto é, ambicione ser melhor naquilo que faz, porque quando isso acontece, esta evolução traduz-se nas aprendizagens das crianças. Desta forma, é necessário que cada docente “(...) [invista] mais no desenvolvimento da sua capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias teorias da prática” (Korthagen, 2009, p. 44).

Em síntese dos assuntos abordados, importa mencionar que o período de estágio permitiu que a formanda percebesse que ser educador/professor é uma profissão que requer muita responsabilidade, competência e vontade de querer sempre o melhor para as crianças, visto que como referem Lieberman & Miller (1990), citados por Day (2004, p. 151) “os (...) [docentes] são, em primeiro lugar, aprendentes. Eles colocam e resolvem problemas, investigam e são (...) empenhados em desvendar o processo de aprendizagem, tanto para eles próprios como para (...) [as crianças] por quem são responsáveis”. Assim, a qualidade da educação está nas mãos dos docentes e nas mãos da mestranda que, enquanto

futura educadora/professora, pretende que as suas crianças tenham acesso a uma formação de qualidade, fomentadora do seu desenvolvimento pessoal e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador – Que sentido? Que formação? In B. Campos (org.), *Cadernos de Formação de Professores 1*. Porto: Porto Editora e INAFOP. (21-30).
- Alves, M.P. & Machado, E.A. (2008). Para uma perspectiva dialógica de avaliação de escola. In M.P. Alves & E.A. Machado (org.), *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto Editores. (97-108).
- Alonso, L. (1998). “Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação, Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do projeto “Procur”. *Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância (GEDEI)*,5,61-87.
- Amado, J. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- André, A. (1996). *Iniciação da leitura. Reflexões para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw –Hill.
- Baptista, M. (2004). *O ensino normal primário. Currículo, Práticas e Políticas de Formação*. Lisboa: Educa.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, 91-110.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bruner, J. (1990). *Actos de significado – para uma psicologia cultural*. Lisboa: Edições 70.
- Cabral, N. & Falcó, C. (coord.)(2009). *Estratégias e práticas em salas de aula inclusiva*. Évora: CIEP- Centro de Investigação em Educação e psicologia. Universidade de Évora. Disponível em <http://www.irisproject.eu/teachersweb/PT/menu.htm>
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N.S. Horta, *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (11-21).
- Caetano, A. & Silva, M. (2009). Ética profissional e Formação de Professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08,49-60.
- Cardona, M. J. (2005).A prática profissional como eixo de formação. In L. Alonso & M. C. Roldão (org.), *Ser professor do 1º Ciclo. Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina. (109-135).
- Carvalho, A. (2010). “Articulação Curricular Pré-Escolar/ 1º Ciclo do Ensino Básico: contributos para o sucesso educativo”, Dissertação não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação - O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. & Afonso, M (s.a.). Contributos para uma formação ético–deontológica de professores, *Reflexão e ação*, 15.
- Fernandes, M. R. (2000). *Mudança e inovação na Pós- Modernidade- Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, E. & Medeiros, T. (2005). (Re)pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1º ciclo do ensino básico. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros & H.P. Jesus (org.), *Supervisão. Investigação em contexto educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro; Governo Regional dos Açores – Direção Regional dos Açores; Universidade dos Açores. (19-38).
- Gomez, M.T., Mir, V. & Serrats, M.G. (2000). *Como criar uma boa relação pedagógica*. (2ª edição). Porto: ASA Editores.
- Gonçalves, J. A. & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: «se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem», In *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente*. Universidade Lusófona (2062 – 2073)
- Hargreaves, A. (1998). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M.A. Flores & V. Simão (org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo. (39 – 60).
- Leite, C. (1999). “Avaliação e currículo”, comunicação apresentada no Encontro da ANPLI, 1999, Braga.

- Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16, 87-92.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. (3ª edição). Porto: Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação*. Porto: Porto Editora.
- Miras, M. (1999). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula*. (6ª edição). São Paulo: Editora Ática. (57-78).
- Montessori, M. (s.a.). *A descoberta da criança*. Lisboa: Portugalia.
- Nielsen, L. (1990). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula. Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma prática de participação* (3.ª Ed.). Porto: Porto Editora
- Oliveira, I. e Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. (1-13).
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.

- Pereira, A. (2010). O “Calcanhar de Aquiles” do Programa AEC: A Articulação Curricular. In C. Leite, A. Moreira, J. Pacheco & J. Morgado (Orgs.). *Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso Brasileiro*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação – Universidade do Minho, publicado em CD-ROM: ISBN – 978-972-8746-90-2.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*. (2ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (1999). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editores
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. (pp.87-95)
- 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 (org.), *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores. (43-55).
- Rief, S.F. & Heimburge, J.A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva. Estratégias prontas a usar, lições e actividades concebidas para ensinar alunos com necessidades de aprendizagem diversas*. Porto: Porto Editora.

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular- Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. Campos (org.), *Formação profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora. (6-20).
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In P. Abrantes & F. Araújo, *Reorganização Curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens: das concepções às novas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I. (1999). Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula*. (6ª edição). São Paulo: Editora Ática. (29-56).
- Solé, I. & Coll, C. (1999). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula*. (6ª edição). São Paulo: Editora Ática. (9-29).
- Teberosky, A. & Colomer, T. (2002). *Aprender a Ler e Escrever- uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica sustentada. Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.

Vieira, F. (1993). *Supervisão*. Porto: Edições ASA.

Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vigotski, L.S. (2000). *A formação social da mente*. (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes Editora.

Zabala, A. (1999). Os enfoques didáticos. In C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé & A. Zabala, *O construtivismo na sala de aula*. (6ª edição). São Paulo: Editora Ática. (153-196).

Legislação consultada e outros documentos

Complemento Regulamentar Específico de Curso – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, 2011.

Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201 – 1ª Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República nº 201 – 1ª Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República nº 129 – 1ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, 2012/2013.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República nº 237 – 1ª Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Projeto Curricular de Escola (2011). *Construir sorrisos nos labirintos da vida*. EB1/JI Quinta das Chãs.

Projeto Educativo (2007). Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Marinha.

ANEXO 2

ANEXOS TIPO A

ANEXO I
Exemplar de um guião de pré-observação