

NM

AGRADECIMENTOS

O presente documento representa o culmino da minha fase inicial de formação, no qual se aborda a experiência de intervenção e cooperação em contextos reais no âmbito da Prática Profissional Supervisionada. Urge então destacar e agradecer àqueles que de alguma forma contribuíram para a prossecução desta meta.

À Professora Doutora Paula Flores pela sua orientação e supervisão das práticas educativas, colocando as questões oportunas que geraram reflexão e desenvolvimento profissional, pela sua paciência e discurso motivador nos momentos em que as dificuldades e receios toldam a visão clara das situações. Um especial obrigado pela disponibilidade demonstrada em todos os momentos.

Às Orientadoras Cooperantes, Educadora Paula Almeida e Professora Paula Silvestre, por aceitarem o desafio de abrir as portas das suas salas a estagiárias, colocando as suas práticas sobre análise, partilhando experiências e conhecimentos obtidos ao longo de anos de prática e exercício da profissão.

Às crianças da sala dos cinco anos e da turma do 4.º D por terem sido parceiras nesta aventura, que nos acolheram com curiosidade e interesse, sempre com gestos de amizade e carinho. Por termos encontrado forma de aprendermos juntos.

À minha família e amigos pelo apoio incondicional em todos os momentos e pela paciência com que compreenderam os constrangimentos que todo este processo acarretou.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto pela disponibilidade demonstrada no auxílio em encontrar soluções adequadas, motivadoras e criativas para dar resposta às idiossincrasias dos contextos.

RESUMO

O relatório que aqui se apresenta tem como principal propósito descrever o processo de construção de conhecimentos, conteúdos científicos e competências profissionais no âmbito da unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste documento pretende-se evidenciar o quadro referencial teórico e legal que deu fundamento e intencionalidade pedagógica a todo o processo de (re)construção concetual que se realizou na prática. Além disso, demonstra que se privilegiou a metodologia de Investigação-Ação expondo a reflexão como um processo de construção de conhecimento e, a cultura colaborativa como um princípio sustentado na interajuda, sendo que melhora a tomada de decisão e a resolução de problemas e, por conseguinte, a ação profissional.

Recorrendo a um processo de reflexão retrospectiva, faz-se a análise crítica e fundamentada das atividades realizadas neste âmbito, avaliando o seu impacto e repercussão tanto no desenvolvimento holístico de cada criança e do grupo, bem como das competências e capacidades profissionais da Mestranda.

Seguindo a metodologia de Investigação-Ação, a formanda assume aqui um papel de investigadora das suas próprias práticas, refletindo e reconstruindo as mesmas em colaboração tanto com o seu par, como com a Educadora Cooperante, ou ainda com a Supervisora Institucional. A Supervisão Pedagógica apresenta-se como uma potencialidade no processo de formação para a docência, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, preparando eficazmente a Mestranda para a docência.

Palavras-chave: Prática Pedagógica Supervisionada; Investigação-Ação; Reflexão; Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

The present report has for primordial objective describe the process of construction of acquirements, scientific contents and professional skills done through the professional internship completed in a real context of Elementary School.

This document clarifies the theoretical and legal referential which gave support and pedagogical intentionality to the whole process of conceptual reconstruction that happened through the practice. This means that all the decisions made had this theoretical references behind it. To fully understand the journey it is necessary to get to know the context where the pedagogical practice held and its unique characteristics.

Finally, in a retrospective reflexion, the activities that occur during the time of intervention are analysed critically, judging their impact in the whole process of development of each child and there for the development of the group, and even more the development of professional skills in the graduate student.

By following the methodology of Investigation-Action, the graduate student becomes the investigator of their own practices, reflecting and reconstructing them in partnership with their pedagogical pair, with the Cooperative kindergarten teacher, and with Institutional supervisor. The Pedagogical Supervision represents an important role in the learning process of the future elementary school teacher.

Key-Words: Pedagogical supervised practice; Investigation-Action; Reflexion; Elementary school teachers training

ÍNDICE

Lista de anexos	vi
Lista de Abreviaturas.....	vii
Introdução.....	1
1. Contextualização teórica-concetual.....	5
1.1. Formação profissional e desenvolvimento da profissionalidade docente 5	
1.1.1. Perfil de competências e prática docente	14
2. Caracterização geral da instituição e do grupo	29
2.1. Caracterização da instituição e do meio	29
2.2. Caracterização do grupo	33
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais transformações	37
3.1. Trabalho colaborativo na co-construção de competências profissionais	65
4. Reflexão final.....	69
Referências bibliográficas	77
ANEXO 2 TIPO A – suporte físico	

LISTA DE ANEXOS

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

Anexo 2 - Relatório de Qualificação Profissional em Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico

Anexo 2 tipo A (em suporte físico)

Anexo 2A I – Planificação Semanal

Anexo 2A II – Narrativa Colaborativa

Anexo 2A III – Narrativa Reflexiva

Anexo 2A IV – Guião de Pré-Observação

Anexo 2A V – Situações problemáticas

Anexo 2A VI – Exemplos de Simetrias (Folha de *Geogebra*)

Anexo 2A VII – Folha de Exercícios

Anexo 2A VIII – Quadro Síntese

Anexo 2A IX – Folha de Registo

Anexo 2A X – Blogue (Captura de ecrã)

Anexo 2A XI – Grelha de avaliação dos alunos

Anexo 2A XII – Grelha de Observação

Anexo 2A XIII – Registos Fotográficos

Anexo 2 Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2B I – Planificações semanais

Anexo 2B II – Recursos produzidos para atividades pedagógicas

Anexo 2B III – Guião de Observação

Anexo 2B IV – Guiões de Pré-Observação

Anexo 2B V – Narrativa Colaborativa

Anexo 2B VI – Narrativa Reflexiva Individual

Anexo 2B VII – Grelha de Avaliação dos Alunos

Anexo 2B VIII – Projeto Educativo de Estabelecimento

Anexo 2B IX – Plano de turma

Anexo 2B X – Questionários

Anexo 2B XI – Planificação Bimensal de Agrupamento

Anexo 2B XII – Projeto Educativo TEIP

LISTA DE ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

MAB – Material Matemático Multibásico

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio realiza-se no âmbito da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento pretende visar o processo de desenvolvimento de competências profissionais no âmbito do estágio em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando que este constitui o segundo momento de estágio profissionalizante, tendo sido o primeiro realizado no âmbito da Educação Infantil.

A prática pedagógica supervisionada tem como objetivo primordial proporcionar a oportunidade de introduzir os futuros professores e educadores em contextos reais de educação, permitindo que com esta experiência se construam competências e estratégias de forma significativa e situada.

A construção do saber pedagógico e do perfil profissional parte da capacidade da Mestranda em conseguir mobilizar e adequar o quadro referencial teórico-concetual, adquiridos nas unidades curriculares do curso, na conceção da ação educativa integrada e integral. O trabalho realizado no terreno tem subjacente um modelo de aprendizagem que coloca a criança no centro da ação promovendo a construção de conteúdos, valores e atitudes de forma significativa. O desenvolvimento do pensamento reflexivo e investigativo constitui parte insubstituível para a tomada de decisões considerando a imprevisibilidade e mutabilidade dos contextos, mantendo uma postura problematizadora que perspetiva a transformação da realidade educativa.

O estágio realizou-se em regime de colaboração e intervenção numa turma de 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica de Santegãos pertencente ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços, situada na freguesia de

Rio Tinto, concelho de Gondomar. Esta intervenção decorreu no espaço temporal compreendido entre 2 de outubro de 2013 e 22 de janeiro de 2014, permitindo perceber mais claramente o que implica gerir e orientar o percurso de desenvolvimento de um conjunto heterogéneo e singular de alunos. A colaboração com a Professora Cooperante proporcionou uma permuta de aprendizagens, estratégias e recursos visando uma perspetiva de partilha, impulsionando práticas cooperativas em detrimento das solitárias e individualistas. Assim podemos afirmar que a Investigação-Ação (Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S., 2009) é a metodologia de trabalho adotada, na qual a investigação se realiza em colaboração com diversos agentes educativos. As formandas intervêm no contexto em que, sob orientação da Professora Cooperante e pontualmente supervisionadas por um Professor Supervisor da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, através de estratégias reflexivas desenvolve competências profissionais, constituindo orientação e auxílio em momentos complexos da prática educativa.

O primeiro capítulo deste documento, apelidado Contextualização Teórica Concetual, constitui a apresentação dos pressupostos que fundamentam a práxis, as decisões tomadas e as metodologias utilizadas, articulando saberes pedagógicos e científicos tendo como finalidade uma prática proporcionadora de oportunidades de aprendizagem significativas para os alunos.

Por sua vez, o segundo capítulo serve o propósito de caracterizar a turma, o meio em que os seus elementos se movem e ainda a instituição em que realiza a prática pedagógica supervisionada. Uma vez que a criação de situações de aprendizagem significativa, com significado para os alunos, importante para o processo de ensino aprendizagem, o conhecimento aprofundado das singularidades do contexto torna-se imprescindível para as tarefas de planificar e agir com intencionalidade pedagógica. Neste sentido, a estagiária fez recurso às etapas de investigação-ação no sentido de investigar, refletir e orientar a ação para mudança, procedendo à observação, planificação, intervenção e reflexão. A análise do Projeto Educativo de

Agrupamento teve o intuito de perceber quais as linhas orientadoras sobre as quais se organiza o calendário escolar e a dinamização de projetos comunitários, e finalmente a sua importância na construção do Plano de Turma. Serão ainda analisados alguns aspetos relevantes do ambiente educativo.

Ao terceiro capítulo concerne a parte fundamental deste relatório uma vez que é nele que se descreve de forma sucinta e se analisa reflexivamente a ação educativa desenvolvida em contexto, nomeadamente as atividades que maior relevância para o desenvolvimento de competências profissionais da formanda, bem como para a compreensão da evolução no processo de desenvolvimento das crianças.

Finalmente, urge a necessidade de refletir sobre todo o percurso realizado no âmbito da prática pedagógica supervisionada de uma perspetiva distanciada temporalmente, potenciando a reconstrução concetual, articulando as aprendizagens e experiências vivenciadas nos dois momentos de estágio. Pretende-se que se torne compreensível o contributo de ambos os estágios para a construção de um perfil docente que articula os dois níveis educativos. Considerando os avanços e os retrocessos, os constrangimentos, os imprevistos e as potencialidades, reflete-se sobre a prática supervisionada em contexto, e na reconstrução de conhecimentos que a metodologia Investigação-Ação preconiza, configurando um ponto de partida para a formação contínua implícita à profissionalidade docente.

1.CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA-CONCETUAL

O profissional docente necessita de possuir um quadro teórico-concetual que sustente a sua prática imbuindo-a de intencionalidade, significado e consistência científica. A construção deste referencial tem início no período de formação inicial estendendo-se por todo o percurso profissional do professor, sendo alvo de reavaliações críticas, renovação e aperfeiçoamento, numa perspetiva de um desenvolvimento profissional contínuo (Daym, 2001), que responda às necessidades de formação sentidas pelo próprio e às exigências do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais (Rodrigues & Esteves, 1993). Deste modo, para uma compreensão holística do processo de desenvolvimento profissional derivado da prática profissional supervisionada em contexto a que este relatório é referente, torna-se premente a clarificação do quadro referencial que o sustentou. Assim, de seguida e de forma articulada, são apresentados os pressupostos que sustentam o desenvolvimento de competências profissionais, bem como aqueles que fundamentam as decisões metodológicas tomadas pela formanda na prática pedagógica supervisionada.

1.1.FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A massificação do ensino acarretou consigo uma explosão de alunos no sistema educativo e, conseqüentemente a contratação de professores sem formação profissional específica no âmbito da pedagogia, transpondo para as suas práticas “comportamentos aprendidos na vida familiar ou importados da

vida social, bem como comportamento profissionais apreendidos no seu percurso escolar” (Formosinho & Machado, 2009, p. 145), revelando-se uma formação insuficiente que resulta em ensino de pouca qualidade, insucesso escolar e até abandono escolar. O leque de habilitações para a docência abrangia profissionais com habilitação própria e com habilitação suficiente, que integravam diplomados do ensino superior, que apesar de possuírem largos conhecimentos científicos não dominavam a ciência envolvida na prática docente. Neste sentido, os autores reforçam que a experiência escolar ainda como alunos faz com que se aprenda inconscientemente as práticas dos professores que dela fizeram parte, isto é ainda no ofício de alunos puderam observar diariamente durante largos anos como se “dão aulas”. Todavia, atualmente o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro define que a docência exige uma habilitação profissional específica, preconizando uma mudança na maneira como se perspectiva a formação de professores. Assim, o modelo de docência implicitamente aprendido é suplantado por uma formação específica, reflexiva e contextualizada, em que os formandos problematizam a prática docente experienciada nas disciplinas que frequentou como aluno, e a prática docente que é preconizada pelos professores-formadores (Formosinho, 2009, 2013).

Perante as exigências de um mundo em constante mudança, a escola necessita de evoluir na medida em que deve ser promotora de experiências que desenvolvam nas crianças e jovens capacidades e competências que os torne cidadãos intervenientes, capazes de solucionar problemas e de suplantarem obstáculos (Nogueira, Rodrigues, & Ferreira, 1990). Porém, é premente que esta evolução se realize com qualidade, nomeadamente no que concerne a formação de professores, ou não fossem estes os profissionais que mais influência possuem sobre as gerações futuras (Rodrigues & Esteves, 1993). A melhoria da qualificação supõe uma aprendizagem ao longo da vida que reforce e atualize as competências docentes sustentadas na investigação, na reflexão crítica e no incentivo à integração das TIC como impulso ao desenvolvimento e como medida de combate à info-exclusão. Neste sentido, espera-se que a qualificação dos professores promova a melhoria do ensino e,

deste modo, assegure o crescimento sustentável da melhoria da qualidade de vida do povo português, pois a educação tornou-se o sustento do desenvolvimento e uma preocupação constante da preparação das gerações futuras. Neste contexto, Day (2007) e Nóvoa (2002) reafirmam a necessidade de uma formação adequada de modo a que os professores sejam capazes de melhorar o seu contributo e desempenho profissional, pelo empenhamento numa aprendizagem ao longo da vida.

Na perspetiva de Caspar (2002), formar é adquirir conhecimentos, saber-fazer, comportamentos necessários para encontrar soluções aos problemas do quotidiano. No entanto, o conceito de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade, sendo que para Marcelo (2009, p. 9), ultrapassa a sobreposição entre formação inicial e formação contínua, considerando que o desenvolvimento profissional docente pode ser percecionado “como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”.

Efetivamente, o conceito de desenvolvimento profissional docente está relacionado com aprendizagem, remete ao trabalho e inclui oportunidades que o professor não deve descurar para melhorar a sua prática.

A formação apresenta uma configuração dupla incluindo duas componentes: “a preparação científica numa dada área do saber, tradicionalmente referida como formação académica, e a preparação profissional, durante muito tempo restringida à preparação pedagógica e didáctica” (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 42).

O Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro enquadra a habilitação à docência e avança a necessidade de uma formação específica que inclua no seu currículo a prática pedagógica supervisionada apelidando-a de momento privilegiado e insubstituível no qual se realiza uma articulação reflexiva entre a teoria e prática.

Neste sentido, Vasconcelos (2009, p. 72) afirma que a prática pedagógica “se encontra e se realiza no cruzamento de vários saberes, precisando do contributo de um conjunto de disciplinas, não se circunscrevendo a nenhuma delas” constituindo-se na mobilização de um

saber transdisciplinar. Na transformação dos conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais que integrem a ação educativa, o profissional de educação em formação procede a uma rutura epistemológica que resulta na reconceptualização e contextualização de saberes previamente adquiridos (Formosinho, 2001 citado por Formosinho & Niza, 2009). A questão dos saberes profissionais envolve deste modo, a sua história recente e passada estando sempre associada aos contextos de trabalho que o docente experimentou, tal como refere Lopes (2007).

Zeichner (1993, citado por Vasconcelos, 2009) afirma, ainda, que a relação entre a teoria e a prática deve ser deixar de ser vista como unilateral, passando a uma relação dialógica onde teoria e prática se informam mutuamente, mantendo presente que as teorias são produzidas a partir das práticas e de que as práticas tem subjacente princípios teóricos. Numa perspetiva epistemológica da prática, a escola assume uma posição central como comunidade reflexiva e aprendente (Alarcão & Roldão, 2008 citado por Vasconcelos, 2009), na qual se criam condições de desenvolvimento para os seus intervenientes. O estágio realizado em contextos reais é designado então como a ação docente acompanhada, orientada e refletida, que proporciona ao docente em formação uma oportunidade para desenvolver “as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2009, p. 105).

Perante esta complexidade e imprevisibilidade dos contextos escolares torna-se necessário que a profissionalidade docente se adapte às suas exigências, assumindo as práticas colaborativas como estratégia de partilha e reflexão promotora de reavaliação e reestruturação de conhecimento que será revestido na prática pedagógica. Torna-se premente que os profissionais de educação se apoiem num trabalho cooperativo no sentido de superar as dificuldades encontradas e de partilhar as respetivas estratégias que as solucionaram. Em contextos que os problemas são transportados dos meios familiares e comunitários para dentro da sala de aula implica que os professores “se afastem do “muro de lamentações” para agir, utilizando toda a

zona de autonomia disponível” (Perrenoud, 2008, p. 89) com o intuito de encontrar possíveis soluções.

Trabalhar em equipa apresenta-se como uma competência incontornável para o desenvolvimento profissional e para a transformação da realidade escolar. Neste sentido, o trabalho colegial desenvolvido em díade, proporciona uma reflexão para a planificação individual que resulta na promoção do crescimento profissional e contribui para o aperfeiçoamento das interações entre pares nas instituições de ensino. A aquisição de competências colaborativas revelam-se basilares para a co-construção de currículos e projetos afetos a toda a instituição (Hargreaves, 1999). Contudo, o trabalho cooperativo demanda que os seus intervenientes adotem um posicionamento de abertura e disponibilidade face aos outros e à potencial transformação do próprio, na medida em que se acolhe o saber e a experiência dos outros, tendo em vista a evolução “na interação com eles, questionando o próprio conhecimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 49). Os autores acrescentam ainda que o trabalho em cooperação realiza-se segundo uma intencionalidade de trabalho em conjunto, em que existe uma gestão partilhada de poderes e responsabilidades, um sentimento de comprometimento com os parceiros de trabalho, constituindo-se numa mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A reflexão solitária possui o seu lugar e a sua devida importância para a organização mental de cada um, todavia Sá-Chaves e Amaral (2001) defendem que esta poderá ser redutora das potencialidades da reflexão colaborativa. Mais uma vez, deve ser tido em consideração que a disponibilidade de cada um em partilhar com os outros os seus sentimentos e convicções pode constituir uma dificuldade. Os autores acrescentam, ainda, que a reflexão crítico-construtivista colaborativa possibilita que se compreende de que forma se processa a construção do conhecimento, ao nível da gestão curricular, ao nível das relações interpessoais, do conhecimento e desenvolvimento profissional, tendo como finalidade melhorar a ação educativa.

Ainda, numa perspetiva de construção de competências profissionais, salienta-se o papel do professor supervisor, que Vieira (1993) define como um

agente de formação ao qual compete a complexa tarefa de supervisionar a prática pedagógica do professor, por forma a monitorá-la através da observação intencional e sistemática, da reflexão e da experimentação. Como processo reflexivo combina os “olhares do formando sobre si próprio e sobre os outros formandos e o olhar do formador [supervisor], a favor de um propósito comum de desenvolvimento” (Alarcão & Canha, 2013, p. 54). Esta tarefa desenvolve-se em duas dimensões basilares: “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação entre os sujeitos envolvidos” (Vieira, 1993, p. 29).

A Professora Cooperante detém em si uma outra faceta do processo de aprendizagem para os professores em formação. Estes profissionais já estabelecidos na carreira complementam a experiência do formando na medida em que integram o círculo reflexivo, contribuindo com uma observação mais próxima e informada, uma vez que conhece a turma, o contexto e as suas idiossincrasias como nenhum outro. Urge ainda apontar que a observação do professor cooperante em ação abre espaço para uma reflexão partilhada dessa ação e das estratégias utilizadas. Estas estratégias constituem parte da dinâmica entre professor cooperante e os formandos na qual subjaz uma relação de confiança e de “compreensão das dificuldades vividas (...), do sentimento de caos normalmente o[s] assalta nos primeiros momentos de iniciação à profissão” (Alarcão, 1996, p. 22).

A intervenção num contexto real implica que se dê uma transformação, uma reconstrução da realidade, e consequentemente, essa mudança também se verifica nos profissionais que nela intervêm. A Investigação-Ação surge então “como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas” (Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S., 2009), recorrendo a um processo cíclico, no qual se realiza alternadamente quatro fases: planear, agir, observar e refletir.

Deste modo, a Investigação-Ação constitui, para o professor, uma forma de refletir sobre as próprias práticas numa perspetiva de autoformação

profissional (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996), contribuindo, ainda, para o processo de planificação e introdução nas suas práticas. A resolução de problemas no imediato e a reflexão sobre a mesma não pode ser linearmente transferida para uma nova situação, contudo o exercício sucessivo e sistemático desta análise, desenvolve nos professores um saber profissional que torna mais ágil e espontâneo o pensamento reflexivo na ação.

O processo interativo entre conhecimento teórico e o conhecimento da prática resulta na construção de um conhecimento profissional (Infante, Silva, & Alarcão, 1996), o que é avançado por Latorre (2003, citado Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S., 2009) situando-se no pensamento de Lewin (1946, citado Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S., 2009) como um triângulo reflexivo, ou seja Investigação-Ação-Reflexão.

Este constrói-se em contextos específicos com características culturais, sociais e educacionais ímpares, que contribui para a história de vida de cada profissional (Máximo-Esteves, 2008). Por conseguinte, cada professor encontra soluções diferentes para situações que se podem assemelhar às vivenciadas pelos seus colegas. Para Tardif (2006) os saberes adquiridos através da experiência profissional são fundamentais para a sua competência, porque através deles concebem-se modelos de excelência profissional e constituem a cultura docente em ação que se manifesta através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoal e profissional validado pelo trabalho quotidiano. Assim, os saberes teóricos apreendidos inicialmente no percurso de formação são gradualmente equilibrados com a prática, uma vez que a “teorização da experiência decorre da sua vivência, da reflexão que se faz sobre esta, à luz de conceitos teóricos que passam a ter um outro significado” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 46). Esta resignificação permite que os sujeitos integrem a teoria que subjaz à profissionalidade docente através das experiências que eles próprios vivenciaram de forma pessoal e significativa. O perfil de professor investigador assenta precisamente na reatualização da teoria através da prática e da teorização partindo de experiências vivenciadas e criticamente analisadas. Neste sentido, o profissional de educação procura a

compreensão mais aprofundada da situação educativa, observando-a rigorosamente e refletindo criticamente sobre a mesma, no sentido a partir dela construir as suas próprias teorias práticas, o que finalmente favorece a “ação profissional, assente numa epistemologia praxeológica” (Sá-Chaves, 2000, 2002, 2003, citado por Ribeiro, 2011, p. 586).

Por conseguinte, a prática constitui-se como o lugar onde o professor em formação observa, atua e reflete partilhando a responsabilidade das suas ações com o professor cooperante. Segundo Gomez (1997) ele cria uma nova realidade, a prática, e abre um novo espaço ao conhecimento e à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão conjunta com o cooperante e supervisor, pelo que aprende fazendo e refletindo na e sobre a prática.

A construção do saber profissional deve advir, como já foi referido, de uma epistemologia praxeológica suportada pelo exercício do pensamento reflexivo. Retomando a teoria de Donald Schön (1987, citado por Alarcão, 1996) o profissional de educação demonstram o seu conhecimento na execução da ação, o qual é analisado de forma crítica, nomeadamente quando há a necessidade de o descrever. Assim, a reflexão é concebida de diferentes formas consoante o tempo em que esta é realizada em relação à ação educativa. A reflexão na ação acontece no decorrer da ação educativa, quando se sente a necessidade de ajustar ou reformular o plano de ação enquanto este ainda está a ser colocado em prática. Num momento posterior à ação, realiza-se um momento reflexivo de reconstrução mental da atividade desenvolvida, sobre uma nova perspetiva distanciada no tempo. Como forma de analisar mais profundamente, é ainda avançada a reflexão sobre a reflexão na ação. Este exercício reflexivo proporciona uma oportunidade de (re)construção epistemológica provinda da prática, considerando as decisões tomadas no momento de reflexão na ação (Alarcão, 1996).

Segundo Ribeiro (2011, p. 585) uma estratégia reflexiva a que os professores fazem recurso é a escrita de narrativas que pelas suas características potencia a “(auto)formação e de (re)construção identitária” que permite uma compreensão aprofundada dos processos e das condições que mobilizam as transformações dos contextos educativos, e ainda desvendam a

evolução das representações que constroem de si mesmo, no decorrer do processo de formação. O próprio processo de escrito implica por si só um exercício de introspecção e recuperação de eventos registados na memória. O distanciamento de espaço e tempo permite ao professor reposicionar-se face às suas práticas, potenciando o autoconhecimento através daquele a que Ramos e Gonçalves (1996, citado por Moreira, 2011) designa de “efeito-espelho”, em que o profissional de educação pode ver-se e rever-se em ação, tendo como finalidade a reconstrução das suas conceções e atitudes. A narrativa reflexiva apresenta-se como uma janela para a compreensão de como cada indivíduo experiencia o mundo, cria e interpreta sentidos, toma decisões e constrói e reconstrói a sua memória. Assim, escrever sobre as suas experiências constitui uma oportunidade de aceder ao pensamento do professor e à forma como a experiência vivida é percebida e apropriada pelo sujeito. A compreensão de como o profissional de educação organiza o seu pensamento cumpre um papel fundamental no processo de investigação sobre as próprias práticas numa perspetiva de investigação e formação de professores (Moreira, 2011).

No que concerne a formação de professores, Estrela (2010, p. 99) defende que se deve começar pela “tomada de consciência de si em situação profissional”, premissa indispensável para o processo de mudança e reconstrução da identidade profissional de aluno para docente. Tomar consciência da profissão ou “sentir-se professor” materializa a questão da evolução da representação que os professores em formação sentem quando iniciam a prática pedagógica e, posteriormente quando se lançam na carreira.

Tardiff (1985, citado por Carrolo, 1997) questionou-se sobre a hipótese de que a imagem interior e a imagem exterior são díspares e heterogêneas. Num primeiro contacto com a ação educativa, os formandos sentem uma crise identitária causada pelo conflito de papéis (aluno e professor simultaneamente). Segundo o autor, quando adquirem o reconhecimento social, os professores passam a perspetivar-se em função do ponto de vista e das expectativas dos outros, o que constitui parte integrante da identidade profissional. Por conseguinte, tornar-se professor perpassa pela adoção de comportamentos próprios do processo de ensino aprendizagem na sala de

aula, legitimados pela sociedade. De entre outros importa destacar que o docente é capaz de interpretar padrões de comportamento da turma, que podem revelar a possibilidade de um auditório adverso e conhecer as suas próprias expectativas, adequa-las ao perfil docente, o que se traduzirá numa progressiva evolução de uma conceção descentrada e ingénua até uma conceção mais pragmática do desempenho profissional (Carrolo, 1997).

Na perspetiva de Marcelo (2009), a identidade profissional é um processo que acontece no território do intersubjetivo, que acontece segundo um progresso evolutivo de interpretação de si mesmo, enquanto indivíduo inserido em determinado contexto. Segundo o autor, a formação da identidade profissional constrói-se segundo a ideia de quem desejamos vir a ser, ou seja, que tipo de profissional de educação almejamos ser e a atitude que nos levará lá. Para além disso, a construção da identidade profissional prende-se também com o contexto, uma vez que como profissionais reflexivos e dinâmicos, são capazes de se adequar e modelar segundo as exigências e características com que se deparam. Este conceito profissional de si mesmo serve ainda para compreender a “auto-eficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um factor importante para que este se converta num bom professor” (Marcelo, 2009, p. 12).

Em jeito de clarificação, importa realçar a opinião de Freire (2013, p. 25) de que não há docência sem discência e que estas não se reduzem a ser o objeto uma da outra, mas sim que estão intrinsecamente ligadas num ciclo que representa a dimensão interativa da ação educativa lembrando que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

1.1.1. Perfil de competências e prática docente

Num momento em que se revisitaram os fundamentos que enquadram a formação de professores, importa compreender qual o perfil profissional dos

profissionais de educação, principalmente considerando que a sua atualização já espelha a mudança paradigmática que tem vindo a transformar a realidade escolar. Reiterando alguns pressupostos profissionais já destacados, a definição da profissionalidade docente é concebida como a ação inteligente, flexível e contextualizada, suportada por um “um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo” (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996, p. 13), que permite ao professor agir em contextos inconstantes e imprevisíveis. A profissionalidade docente é então construída paulatinamente graças ao desenvolvimento das competências e identidades profissionais, iniciada na formação profissional com a apropriação de práticas, de valores e da cultura docente (Foucher, 2010). Importa destacar que a profissionalidade do docente de 1.º Ciclo possui características singulares pois envolve apenas um professor na ação educativa facilitando a integração curricular, tornando-o responsável pelos processos educativos (Fomosinho & Machado, 2007).

O perfil de competências exigido para o desempenho da profissão docente decorre das premissas elencadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), constituído no perfil geral de desempenho dos educadores e professores do ensino básico e secundário. Esta lei apesar da sua antiguidade, não foi revogada mas sim revista e atualizada diversas vezes como é exemplo a lei n.º 115/97 de 19 de setembro e a lei n.º 49/2005 de 30 de agosto.

Analisando o anexo do Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto é apresentada em primeiro lugar a dimensão profissional, social e ética, apontando o profissional de educação como possuindo a função específica de ensinar, para o exercício do qual faz recurso ao saber próprio da profissão e à reflexão partilhada dos saberes profissionais, onde a escola é percecionada como o contexto de trabalho docente. Indica o desenvolvimento integrado das crianças como o objeto da atividade escolar, em contextos multiculturais que se constituem como mais-valia educacional.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem salienta a importância do domínio dos saberes próprios da especialidade não olvidando a transversalidade de conteúdos e a articulação possível entre áreas do saber

bem como entre ciclos educativos. Aponta ainda o papel do professor como organizador das aprendizagens, apoiado em opções metodológicas e didáticas, fazendo recurso a variados meios de aprendizagem, fomentando a participação dos alunos na gestão curricular e da sala de aula, recorrendo à avaliação como elemento potenciador da qualidade.

Na dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade enfatiza-se a cooperação dos agentes educativos dentro da escola, bem como com a interação com as famílias. Por fim, é realçada a dimensão do desenvolvimento ao longo da vida, situando a formação como elemento constitutivo da prática profissional, contendo processos reflexivos sobre a ação educativa e sobre aspetos éticos e deontológicos subjacentes à profissão numa perspetiva de trabalho cooperativo, na partilha de saberes e experiências (Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto; Formosinho & Machado, 2009).

Antes prosseguir, urge salientar que a tradição deontológica da profissão docente é relativamente recente, facto que leva à necessidade de aprofundar esta questão. A ação educativa tem no seu âmago o propósito final de propiciar situações equitativas de desenvolvimento de outros seres humanos, o que implica necessariamente que esta se oriente segundo uma ética profissional e/ou uma deontologia.

Estrela (2010) diferencia as conceções de ética e deontologia uma vez que a primeira possui um caráter mais amplo e abstrato ao invés da segunda que se rege pela normatividade, como um código de conduta profissional. Embora em Portugal não exista um código explícito, é perceptível a preocupação com estas dimensões, nomeadamente no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, revisto pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. De entre outros deveres e direitos, determina-se que na relação entre docente e alunos, sejam respeitadas a dignidade pessoal e as diferenças culturais, atribuindo valor aos diversos saberes e culturas, tendo em vista a prevenção de processos de exclusão e discriminação. Reafirma, ainda, a promoção do bom relacionamento e cooperação entre todos os docentes, realçando o apoio e entreajuda para com os colegas em formação ou que revelem dificuldades no

exercício profissional. Finalmente, evidencia a promoção da participação ativa dos encarregados de educação no percurso escolar dos alunos, assegurando o seu apoio e colaboração no processo de aprendizagem.

O Anexo II do Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto adiciona ao perfil geral as competências específicas do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste é disposto que cabe ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico a conceção e desenvolvimento curricular, considerando as características do contexto que se encontra inserido. Este currículo deve ter como objetivo desenvolver situações de promoção de aprendizagens, integrando e mobilizando saberes das diversas áreas do conhecimento.

A integração de saberes não se limita às disciplinas próprias deste ciclo, mas também se refere à integração e articulação das aprendizagens prévias, nomeadamente as que se realizaram no âmbito da Educação Pré-Escolar, e ainda com que se virão a realizar no 2.º ciclo. O professor integra na sua prática o desenvolvimento de competências socialmente relevantes para futuros cidadãos em conjunto com aprendizagens específicas das áreas da Língua Portuguesa, da Matemática, das Ciências Sociais e da Natureza e das Expressões, em particular a Educação Física e a Educação Artística (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

Deste modo, importa aprofundar a noção de gestor curricular que se aplica ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Segundo Zabala (2001) e Roldão (1999a; 1999b) currículo é um determinado conjunto de pressupostos iniciais, metas a atingir e dos possíveis caminhos para as alcançar, assim como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que se considera essenciais a serem desenvolvidos na escola em cada ano escolar, tendo em conta as características contextuais. O professor constitui-se como um agente decisivo do processo educativo contido, com um nível decisivo que se prende com questões políticas de autonomia das escolas e dos agrupamentos de escolas, impelindo-o a tornar-se mais flexível e reflexivo no momento de planear a ação educativa.

Os programas emanados pelo poder central configuram-se como marco geral de referência comum para o corpo docente, decorrentes do currículo que

orienta o ensino a nível nacional. Trata-se de um documento prescritivo pois “traduz os mínimos comuns a toda uma sociedade” (Zabalza, 2001, p. 13), que tenta conseguir alguma equidade entre os alunos que terminam o mesmo nível educativo.

Considerando a situação portuguesa, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* foi até recentemente o documento em vigor como referência central para o desenvolvimento do currículo. Contudo, este documento apresentava insuficiências que durante o tempo de implementação se vieram a revelar prejudiciais na orientação do ensino. Algumas das orientações pedagógicas apresentadas no documento demonstram-se contraproducentes na medida em que defendia recomendações pedagógicas que se demonstraram prejudiciais (Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro), nomeadamente ao apresentar objetivos amplos e vagos, dificultando a avaliação formativa e sumativa das aprendizagens, menosprezando o papel da aquisição de conhecimentos, e valorizando a memorização e o desenvolvimento de automatismos. Designou ainda a categoria de “competência” como orientadora do ensino, reforçando a ideia de que ser capaz de dominar determinadas competências seria mais importante que a aquisição de conhecimentos através de aprendizagens significativas e com significado para os alunos. Em suma, apresentava ideias e recomendações ambíguas, inseridas num texto extenso e repetitivo, constituindo-se num documento pouco útil.

Em paralelo, existiam as Metas de Aprendizagem que por terem sido delineadas para completarem o documento acima referido, apresentavam da mesma forma, situações em que se confundiam metas cognitivas com atitudes, metas curriculares com métodos de ensino, desleixando os conhecimentos e capacidades a ser desenvolvidos pelos alunos. Assim, através do Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril, foi apresentada a intenção de desenvolver um novo Currículo Nacional, pois não se pode negar a ainda presente e forte influência histórica da procura de uma pedagogia ótima, concebida como uma pedagogia burocrática, que se concretiza “num programa ótimo uniforme para todos os professores e alunos, uma duração de aula ótima, um tamanho de classe

ótimo” (Formosinho, 2013, p. 13), esperando que a individualidade seja padronizada através das práticas educativas. Embora seja considerada a pedagogia oficiosa, possui ambiguidades no seu âmago que permite que os professores possam flexibilizar o que é preconizado pelo documento normativo (Formosinho, 2013). Cabe a este profissional considerar a realidade em que está inserido e reflexivamente criar estratégias e recursos criativos que possam integrar as exigências normativas com as contextuais na criação de um currículo real (Roldão, 1999a). Ponderando esta flexibilização do currículo como parte fundamental desta reforma no ensino, o novo Currículo Nacional deve garantir que os professores possam fazer uso “dos seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho” (Despacho 5306/2012 de 18 de abril), e tendo em vista a sua formação integral e holística, salientando a importância do ensino para a preparação dos jovens para o mundo real. Este normativo deve assegurar padrões de rigor, concebendo coerência no que está a ser ensinado nas escolas do país, oferecendo a todos os alunos oportunidade de desenvolverem capacidades e adquirirem conhecimentos fulcrais nas disciplinas essenciais, criando um quadro concetual básico comum a toda a sociedade. Ainda na perspetiva da formação integral dos alunos não deve ser olvidado o papel da escola como socializadora na medida em que os conhecimentos que integram o currículo são essenciais para a plena inserção social e pessoal de cada indivíduo na vida em sociedade (Roldão, 1999a).

Assentando nestas premissas, tornou-se fundamental que surgissem documentos que clarifiquem quais os conteúdos primordiais, na medida em que o ensino das disciplinas seja orientado pelos objetivos e conteúdos de cada programa oficial. Deste modo, a definição de Metas Curriculares possibilitou organizar e facilitar o ensino, ao apresentar de forma objetiva e concreta o que se pretende alcançar, permitindo “que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino” (Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril). Estas devem apresentar, para cada disciplina e para cada etapa, os conteúdos fundamentais, ordenados sequencial ou hierarquicamente, e ainda os conhecimentos e capacidades a adquirir pelos

alunos. A implementação e homologação pelo Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto das Metas Curriculares como referência fundamental do ensino implica uma revisão parcial dos Programas das disciplinas, alterando apenas o que seja absolutamente necessário e justificável. As Metas Curriculares apresentam-se ainda com um “meio privilegiado de apoio à planificação (...) incluindo a produção de materiais didáticos, e constituem-se como referencial para a avaliação e externa” (Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro) possuindo grande importância para as provas finais de ciclo e exames nacionais. No caso específico da Matemática já se realizou um trabalho de revisão do Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, agregando as Metas Curriculares desta disciplina por forma a construir um único documento coeso e coerente, articulando as orientações de ambos, facilitando e clarificando a orientação curricular para os profissionais de educação (Despacho n.º 9888-A/2013 de 26 de julho).

Do mesmo modo que se devolve aos professores a liberdade de flexibilizar e construir um currículo adequado às necessidades específicas dos seus alunos, também as escolas recuperam autonomia de gerir localmente os seus recursos, integrando instrumentos de gestão e através da consolidação de uma cultura de avaliação das práticas educativas e pedagógicas. A revisão do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, promove a autonomia e a flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, o que reforça e viabiliza a melhoria do sistema educativo, na medida em que se resolvem localmente questões e problemas diretamente com os atores envolvidos. Neste sentido, a crescente autonomia atribuídas às escolas potencia uma maior eficácia dos procedimentos e dos resultados, através de contratos de colaboração entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade. Por outro lado, a reorganização da rede escolar através do agrupamento de escolas, agrega e cria laços de trabalho entre instituições de ensino pertencentes ao mesmo território, potenciando deste modo, que os seus professores trabalhem em conjunto, tendo em vista proporcionar oportunidades de aprendizagem equitativas e de crescente qualidade para os seus alunos, diminuindo as

discrepâncias que se poderiam verificar. Neste sentido, a criação de projetos e planificações acontece em reuniões que contam com a presença de todos os professores de cada nível de ensino, nas quais se proporciona momentos de partilha de experiências, dificuldades e sucessos, se encontra as necessidades mais prementes e os interesses comuns. Deste processo reflexivo decorre a planificação dos conteúdos programáticos a desenvolver no espaço de dois meses e ainda a criação de instrumentos de avaliação interna, bem como de projetos e atividades que envolvem a comunidade escolar e auxilia na integração social dos alunos com os seus pares. Uma planificação comum prepara os alunos do 1.º CEB para ingressarem no ciclo seguinte sem que existam grandes diferenças que possam criar discrepâncias entre as crianças.

O conhecimento que é construído na escola é muitas vezes considerado como deslocado, descontextualizado e sem sentido para os alunos, isto prende-se com o facto da tradição escolar segmentar e partimentalizar o conhecimento. Considerando que é na construção de conexões que construímos as redes conceptuais de saberes urge que a prática docente se preocupe com a integração curricular. Segundo esta conceção, a organização do currículo deve ser realizada em torno de problemas e questões significativos para o grupo, ponderados por alunos e professores, desconsiderando as fronteiras das áreas do saber (Beane, 2002).

Por outro lado, a interação existente duas ou mais disciplinas, designado por interdisciplinaridade, é também uma forma de organização e de planificação que preconiza que o conhecimento seja tratado como um todo, evitando o estudo de uma questão por apenas um ponto de vista. Propõe-se que os professores e educadores reconheçam que os seus programas podem ser desenvolvidos segundo “pontos de conexão, temáticas, fios condutores comuns ou são trabalhados alguns eixos ou temas transversais relacionados com alguma disciplina ou área do conhecimento” (Sebarroja, 2001, p. 72).

A gestão do currículo trata-se, então, de uma tomada de decisão que permite que os professores possam fazer ajustamentos críticos e reflexivos, através da programação e planificação das suas práticas. Assente no já referido

posicionamento de professor-investigador está o ciclo que operacionaliza o desenvolvimento deste currículo real.

Começando pela observação intencional e direcionada da realidade, esta constitui-se como ferramenta de recolção de diferentes tipos de informação, quer sobre os alunos e as suas especificidades, quer sobre a ação educativa levada a cabo pelo adulto. Ao observar as suas próprias práticas, o professor reflexivo avalia e ajusta a sua ação, resultando numa intervenção pedagógica fundamentada (Estrela, 1994). A informação recolhida de forma sistemática e objetiva poder fazer recurso a instrumentos construídos com esse intuito específico (Trindade, 2007).

A observação levada a cabo nos contextos de intervenção caracteriza-se, quanto à atitude do observador como participante, no que concerne o processo de observação como sistemática, naturalista e armada, utilizando instrumentos de observação direta e indireta. Quanto ao campo de observação é molar. A análise do Plano de Ação de Turma perfaz o levantamento de informação, auxiliando a perspetivar o ambiente educativo de forma mais criteriosa e fiável (Estrela, 1994).

As informações recolhidas servem ainda para a avaliação das necessidades da turma, que depois de analisadas e refletidas dão mote à planificação. O processo de planificação comporta um conjunto de fases elencadas por Diogo (2010, p. 65) em “avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; selecção de objectivos; selecção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; plano de avaliação”.

As necessidades do grupo estão intimamente ligadas com as idiosincrasias culturais e étnicas. A heterogeneidade presente nas salas de aula portuguesas já demonstra o fenómeno da integração da diferença nomeadamente das minorias, ou seja, aquelas crianças que pela sua origem, cultura e educação não frequentavam a escola, o que alimentava os altos níveis de analfabetos. A escola de massas, caracteristicamente democrática, apela para a escolarização obrigatória para todas as crianças (Apple & Beane, 2000). A massificação da escola acarretou um conflito principalmente para aqueles

que não vêm na escola um propósito válido, visível nas minorias que vivem segundo valores e regras díspares daqueles que se consideram essenciais para a sociedade. As crianças nascem em contextos culturais específicos, com histórias, tradições, atitudes e valores que norteiam as suas escolhas e decisões. Estas diferenças são compreendidas na explicitação da existência de etnias a conviver dentro da mesma realidade nacional. A sala de aula é um excelente espelho da manta de retalhos étnicos que se tece na realidade portuguesa. É habitual encontrar crianças de origem chinesa, russa ou brasileira, heterogenia resultante dos movimentos migratórios que se deram nos últimos anos, e também crianças de etnia cigana, que mesmo pertencendo a minorias não devem ver esquecidos os seus interesses, motivações e convicções. A multiculturalidade apresenta-se concomitantemente como mais uma variável que condiciona a ação docente.

Aprender a ensinar perpassa também pelo processo de tomada de decisão pelo qual os professores assumem quais os conteúdos do currículo são mais importantes para o processo de aprendizagem dos alunos, e a forma como estes serão desenvolvidos no espaço de sala de aula (Doyle, 1990; Stronge, 2002, citados por Arends, 2008), revelando que existe uma verdadeira consciência das reais necessidades da turma e consequentemente a intencionalidade do professor. A planificação constitui-se deste modo como uma ferramenta fundamental permitindo antever e orientar a ação pedagógica (Diogo, 2010). Na perspetiva de professores em início de percurso profissional a planificação é diária e detalhada é considerada como uma “narrativa” que descreve todos os passos a realizar acompanhados do tempo e recursos que estes estão afetos (Arends, 2008).

Cortando ligações com modelos de ensino baseados na transmissividade que prevaleceram durante anos no sistema educativo português, preconiza-se que com a mudança paradigmática que se vive atualmente se atualizem os pressupostos que subjazem à prática docente.

A ação pedagógica é o foco da profissionalidade do professor, o espaço de ensino e aprendizagem em que se proporcionam situações de desenvolvimento a todos os níveis, numa perspetiva de uma escola inclusiva,

integrada e integradora, na qual “em que [se] promove a atividade mental construtiva do aluno, responsável por transformá-lo em uma pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado” (Solé & Coll, 1999). Neste sentido, e uma vez que a própria formação de professores se realiza numa perspetiva socioconstrutivista, também este modelo deve extravasar para a sala de aula colocando as crianças no centro do processo de ensino e aprendizagem. O socioconstrutivismo defende que “o conhecimento é o produto de práticas sociais” (Young, 2010, p. 288). Os modelos de ensino centrados no professor, como é exemplo a transmissão direta e a exposição de conteúdos, estão a ser substituídos por modelos de ensino centrados no aluno, reforçando metodologias de interação e envolvimento dos alunos na ação educativa (Arends, 2008).

Esta aceção de ensino e aprendizagem proporciona aos alunos que nele seja integrado aspetos da cultural que são essências para o seu desenvolvimento pessoal, para além do cognitivo. O desenvolvimento deve ser considerado globalmente e para isso implica incluir capacidades de “equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motoras” (Solé & Coll, 1999, p. 19). Os significados são construídos interiormente, são representações mentais e subjetivas da realidade e por isso são polissêmicos na medida em que refletem a forma de ver de cada sujeito (Sácristan, 2011, p. 70), contudo é na interação com os outros que esta representação pessoal ganha contornos. Mais ainda, no processo socioconstrutivista a criança não vai apenas modificar o conhecimento que já possui, mas sim interpretar o que lhe é apresentado de novo, por forma a integra-lo e torna-lo seu. É neste sentido que podemos dizer que se dá uma aprendizagem significativa quando o aluno constrói “um significado próprio e pessoal de um objeto de conhecimento que existe objetivamente” (Solé & Coll, 1999, p. 20). Carl Rogers (1951, citado por Maia, 2009) reforça que não se pode ensinar alguém diretamente, mas que a aprendizagem lhe deve ser facilitada; para que a aprendizagem aconteça de facto, é necessário que o indivíduo compreenda em que medida aquele conhecimento lhe virá a ser útil ou possibilitará o seu progresso próprio, ou seja fazendo recurso à metacognição; por último é necessário que o sujeito

esteja disponível e relaxado, não havendo aquisição e acomodação em climas de agressividade e medo. Cabe, então, ao professor proporcionar ao seu grupo um ambiente favorável ao crescimento dos alunos, tornando explícito que “uma aprendizagem significativa terá lugar logo que o estudante perceba a pertinência dos conhecimentos a adquirir” (Rogers, 1976, citado por Maia, 2009, p. 26).

A aprendizagem cooperativa aumenta de forma eficaz comportamentos sociais positivos dos alunos, na escola e na sua vida futura, auxiliando na correção de injustiças sociais que prevalecem na sociedade (Arends, 2008). Na perspectiva do psicólogo soviético Vygotsky a interação social é base do desenvolvimento e aprendizagem humanos designando que este é realizado na zona de desenvolvimento próximo, ou seja “a distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob orientação de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz” (Vygotsky, 1979 citado por Baquero, 1998, p. 97). Neste espaço graças à interação e à ajuda do outro, o aluno pode resolver problemas ou realizar uma tarefa que individualmente não seria capaz. Segundo estudos mais recentes as potencialidades das interações vão mais além do descrito por Vygotsky, porque “as potencialidades educativas verificaram-se quando as díades são simétricas e assimétricas e que o progresso se verifica no par mais competente e no par menos competente” (César, 1998, 2000 citado por Sanches, 2005, p. 135).

Proporcionar aprendizagens significativas e com significado para turmas tão grandes como aquelas que agora preenchem as salas de aula configura uma dificuldade, uma vez que cada um dos alunos é uma individualidade com interesses e motivações pessoais. A motivação é aquilo que faz as pessoas agirem em direção a determinado fim. Os psicólogos apresentam uma distinção entre dois tipos de motivação, a intrínseca “quando o comportamento tem origem interna, no interesse e curiosidade próprios da pessoa” (Arends, 2008, p. 138). Por outro lado, a motivação extrínseca tem origem na influência que outras pessoas ou fatores externos têm, tais como

pressões sociais, punições ou recompensas. O reforço positivo é considerado por Skinner (1956, citado por Arends, 2008) e pelas teorias comportamentalista como forma de direcionar para outros comportamentos. Contudo, se este for utilizado como motivação constituiu-se como uma ferramenta para auxiliar a manutenção do tempo de atenção da turma. O trabalho em grupo serve um princípio motivacional já que o seu produto será valorizado pelos outros, impelindo os alunos a esforçarem-se para atingir os objetivos (Bandura, 1977, citado por Arends, 2008).

Por outro lado, a criação de ambientes educativos baseados em segurança afetiva em que a tonalidade afetiva positiva faz com que as crianças confiem e se desinibam, revelando as suas dificuldades e inseguranças, deve ser uma preocupação do profissional de educação. Em salas de aula em que a utilização de tonalidades afetivas negativas prevalece, tendencialmente, os alunos escondem as dúvidas e tem receio de intervir, resultando na alienação e comportamentos desviantes (Arends, 2008).

Um aspeto motivador que não pode ser ignorado assenta na entrada das Tecnologias de Informação e Comunicação nas salas de aula. Porém, este movimento tem encontrado bastantes obstáculos seja pela falta de equipamentos nas escolas, seja pela falta de formação dos professores que não se sentem preparados para trabalhar com os seus alunos fazendo recurso às novas tecnologias (Novo, 2008).

Tal como refere Chagas (2002, citado por Novo, 2008) as Tecnologias de Informação e Comunicação admitem que professores e alunos se adaptem e se reinterpretem a diversos níveis como na reorganização da escolar, nas práticas pedagógicas, realização de tarefas escolares, na criação de redes de conhecimento e de trabalho cooperativo. Segundo um estudo realizado por Flores, Peres e Joaquim (2011) as práticas pedagógicas que fazem recurso às TIC, realizadas por professores em contexto de sala de aula, proporcionam oportunidades de aprendizagem equitativas em que todos os alunos podem experienciar outras formas de aquisição de conhecimento, gerindo-as segundo o seu próprios ritmo e gosto, em espaços e tempos diferenciados. Deste modo, a escola adquire um carácter mais inclusivo, possibilitando que os professores

organizem o seu trabalho eficientemente através do desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem. O professor é cada vez mais percecionado como um profissional que desafia o aluno a atingir os seus objetivos, a melhorar o seu desempenho na construção do seu conhecimento, promovendo o espírito crítico e a curiosidade, o desejo de aprender e procurar as respostas autonomamente.

As Tecnologias de Informação e Comunicação constituem, para além de um elemento motivador, ferramentas que fazem uso de uma linguagem que os alunos dominam, valorizam e atribuem significado. O professor encontra nos recursos multimédia uma forma de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem na medida em que possibilitam níveis diferenciados de interatividade e experienciar novas situações que de outra forma lhes seria impossível. O seu carácter imediato também potencia a autonomia e a flexibilidade na planificação permitindo que o professor possa reformular a sua ação seguindo um interesse ou questão apontado por um aluno, recorrendo às tecnologias para em conjunto encontrarem respostas. A emergência e rapidez que descrevem as novas tecnologias impelem o corpo docente a aprender mais e mais de forma mais célere sobre estes recursos. As ferramentas da WEB 2.0, segunda geração *World Wide Web* como são exemplo os blogues, configuram um grupo de recursos que os professores podem utilizar para suportar as suas aulas (Novo, 2008).

As ferramentas *online* promovem em certa medida a procura e aprofundamento de conhecimentos de forma autónoma por parte dos alunos. Aproveitando a popularidade da interação possibilitada pelas novas tecnologias, o professor pode em contexto de sala de aula demonstrar como utilizar de forma inteligente e consciente a fonte de informação que se encontra à distância de um clique. A interação fora da sala aula torna-se, deste modo possível, motivando as crianças a continuarem a discussão de assuntos explorados em aula. Mais ainda, os alunos sentem-se valorizados quando podem partilhar com os colegas num espaço virtual, uma pesquisa e conhecimentos adicionais que encontraram de forma autónoma na internet. Ver as suas opiniões valorizadas bem como os seus trabalhos através da

seleção e publicação dos mesmos no sítio da escola ou da turma (Arends, 2008).

Em jeito de conclusão, emerge salientar a capacidade do profissional de educação mobilizar todos estes pressupostos na sua prática pedagógica. Estes constituem os conhecimentos que o professor necessita para “fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2010, p. 14). Ensinar consiste, ainda, em acionar e organizar estratégias que promovem a aprendizagem do outro, embora esta não esteja garantida, pois depende do sujeito aprendente e do seu desenvolvimento dos correspondentes procedimentos de apropriação. Neste sentido, no capítulo seguinte dispor-se-á reflexivamente situações e oportunidades dinamizada em contexto de sala de aula que tiveram como finalidade proporcionar situações de aprendizagens significativas.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO E DO GRUPO

Na prática pedagógica está implicada uma ação docente imbuída de intencionalidade e sentido. Assim, urge a necessidade do docente ser capaz de adequar às características e necessidades da sua turma, não olvidando as características do contexto social em que estes se inserem. Neste contexto, torna-se premente descrever sucintamente a realidade em que decorreu a prática pedagógica supervisionada para que se possa compreender decisões, metodologias e estratégias na resolução de problemas, a fim de promover um ensino e aprendizagem de qualidade. Serão, ainda, alvo desta análise documentos reguladores ao nível da instituição e também ao nível do agrupamento em que esta se insere.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO MEIO

A Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico de Santegãos recebe o seu nome dada a sua localização, na zona de Santegãos, freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar. Este concelho pertence ao distrito do Porto e em conjunto com outros dezasseis concelhos, perfaz a Área Metropolitana do Porto, constituindo, para os seus habitantes, uma oportunidade de “em regime de parceria com os agentes económicos e sociais metropolitanos” (AMP, 2013) serem reunidos esforços no sentido de potencializar o dinamismo da sociedade civil.

Gondomar é um município imbuído de tradições e costumes folclóricos, banhado pelos rios Douro, Sousa e Ferreira e elevado pelo Monte Castro. A gastronomia é também digna de nota, colocando em destaque os pratos de peixe, herança da tradição piscatória da região. A ourivesaria apresenta-se como o principal ofício da terra colocando os seus artesãos entre os mais prestigiados mestres do trabalho em filigrana. Por seu turno, da arte da marcenaria destaca-se a talha esculpida em madeira. A oferta cultural está espalhada um pouco por todo o concelho, entre espetáculos e exposições em diferentes espaços culturais, salientando o Auditório Municipal, a Biblioteca Municipal e a Fundação Júlio Resende (AMP, 2013).

A freguesia de Rio Tinto possui uma área de 9,5 Km², localizada a Este da cidade do Porto. Faz fronteira com a freguesia de Campanhã, Fânzeres e Baguim do Monte a Sul, com Pedrouços a Oeste e ainda Águas Santas a Norte (s/a, 2012).

Ao longo dos tempos a cidade de Rio Tinto sofreu diversas alterações, tendo em tempos chegado a ser concelho, no entanto a última alteração consistiu na divisão do território da cidade em duas freguesias: Rio Tinto e Baguim do Monte, que juntas perfazem a área de 15 Km² (s/a, 2012).

A Escola Básica do 1º Ciclo do Ensino Básico de Santegãos pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços que contém escolas de dois concelhos: Maia e Gondomar. A análise do seu Projeto Educativo de estabelecimento (Cf. Anexo 2B VIII) constitui mais uma fonte de informação preciosa.

Este Agrupamento surge da fusão do Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços e do Agrupamento Horizontal Triana/Santegãos. Dada a diversidade cultural e a distância geográfica existente as diversas escolas a que ele pertencem, os órgãos administrativos e pedagógicos têm realizado um esforço no sentido de tornar “este mega grupo num organismo com identidade própria” (Cf. Anexo 2B VIII). As Atividades de Enriquecimento Curricular são dinamizadas no espaço escolar como reforço da ação pedagógica, contudo os materiais e os espaços necessitam de ser renovados. Para além destas, existem

ainda colaborações com psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais, animadores sócio culturais, enfermeiras e agentes do Programa Escola Segura.

Urge clarificar que o Agrupamento é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) que decorre das características do meio em que este se insere. Neste âmbito existe para um Projeto Educativo TEIP direcionado para o Agrupamento de Escolas de Pedrouços denominado “Promover o Sucesso Prevenir a Exclusão”, que tem como objetivo auxiliar as equipas pedagógicas das escolas do agrupamento a responder aos diversos desafios colocados pela população escolar. Nesta região a maioria da população apresenta características complexas, particularmente no que concerne situações que destabilizam o seio familiar como é exemplo pais ausentes devido à imigração, pais desempregados e famílias com baixos recursos económicos. Para agravar muitas destas situações, os pais e familiares das crianças possuem baixo nível de escolaridade, o que de uma perspetiva global afeta a vida familiar e o desempenho escolar dos jovens, levando a situações extremas como o abandono escolar. Em ação desde o ano letivo de 2006/2007 o Projeto TEIP dado resposta a quatro grandes questões: Insucesso escolar, indisciplina, abandono escolar e criação de redes de parceiros. A prioridade recaiu nos problemas considerados mais prementes, ou seja, o insucesso e a indisciplina, através da criação de planos de ação direcionados para os diferentes ciclos. Os planos tem como foco principal as disciplinas centrais, o Português e a Matemática, uma vez que são as que apresentam níveis mais elevados de insucesso (Cf. Anexo 2B XII).

No Projeto Educativo de Agrupamento estão elencados os objetivos a que este se propõe e que se estende às escolas que o compõem. Os objetivos consistem na criação de condições de acesso e de sucesso educativo de forma equitativa para os alunos, na educação de cidadãos com consciência dos seus direitos e deveres; apontam a importância da contribuição da escola para a construção e conhecimento da sua identidade cultural, defendendo a promoção do uso correto da língua Portuguesa; consistem ainda no desenvolvimento de respeito e responsabilidade pelo ambiente, espaços e equipamento; sensibilizar os alunos para a partilha e para a solidariedade,

num experiência saudável com outros e consigo próprio. A operacionalização deste Projeto assenta assim no cumprimento dos propósitos do Projeto TEIP em colaboração com a equipa docente, não docente, pais e encarregados de educação e ainda com a Biblioteca existente na escola Sede (E.B. 2,3 de Pedrouços). As parcerias com a comunidade são também parte do plano de ação do Projeto TEIP oferecendo à população escolar, apoios externos à instituição escolar, com propósito de minimizar os problemas acima referidos. Urge salientar o trabalho desenvolvido pelo “Projeto Bué d’Escolhas” desenvolvido ao abrigo do Programa Escolhas – 5.^a Geração, que conta com a parceria com catorze instituições do território para o qual está direcionado, ou seja, a freguesia de Águas Santas e a freguesia de Pedrouços. O Escolhas é um programa governamental de extensão nacional que tem como missão a promoção da inclusão social de crianças e jovens de contextos socioeconómicos desfavorecidos, promovendo a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. Por se tratar de um programa que abrange todo o país é necessário que se promova a autonomia das instituições locais para assim se obter um maior grau de eficiência. Neste sentido, a criação de consórcios com mais de uma centena de projetos locais de inclusão social possibilita que essas instituições usufruam de apoios financeiros e logísticos, para melhor responder às necessidades das suas comunidades. Importa ainda referir que estas comunidades são na sua generalidade culturalmente heterogéneas, onde se concentram minorias étnicas e descendentes de imigrantes. No caso específico do Projeto “Bué d’Escolhas” a promoção do sucesso escolar e profissional das crianças e jovens constitui o objetivo primordial das suas iniciativas através de medidas que visam cinco grandes áreas estratégicas: inclusão escolar e educação não formal, formação profissional e empregabilidade, dinamização comunitária e cidadania, inclusão digital e ainda empreendedorismo e capacitação dos jovens. Embora o insucesso escolar e a indisciplina sejam os problemas que mais afetam a comunidade escolar de Pedrouços, este projeto trabalha em diferentes frentes por forma a transformar a comunidade a partir do seu cerne, o que terá reflexo nas camadas mais jovens.

Estreitando a análise, voltamos ao ponto inicial, à Escola Básica do 1.º Ciclo de Santegãos. O edifício principal possui a traça das escolas construídas no tempo da ditadura portuguesa, com dois andares e apenas quatro salas de aula. O outro edifício, mais recente, abarca a cantina e a biblioteca da escola. Para além da oferta curricular estão a decorrer na escola Atividades de Enriquecimento Curricular na área da Educação Musical e na área da Educação Física. Para poder integrar o grupo que usufrui de acompanhamento pedagógico individualizado fora do tempo das aulas, os alunos têm de ser indicados pelo professor titular, e após a análise do caso serão ou não incluídos no grupo. Tal como é referido no Projeto Educativo de Agrupamento estão disponíveis os serviços de acompanhamento de um psicólogo, para as crianças que os professores titulares assinalarem. As sessões acontecem quinzenalmente às quintas-feiras.

O protocolo com a Escola Superior de Educação não se limita à integração de estagiárias do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, recebendo, ainda, um dia por semana, estagiárias do curso de Licenciatura em Educação Básica, com orientadoras diferentes.

As turmas que frequentam a escola perfazem um total de cerca de setenta alunos, existindo apenas uma turma por cada ano, com exceção da turma do 3.º ano que integra um aluno que se encontra no nível de 4.º ano. A turma do 4.º ano é aquela que será alvo de análise pois foi neste contexto que desenvolveu a prática pedagógica supervisionada a que se refere este relatório.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

A turma é constituída por vinte e quatro crianças (embora inicialmente fossem vinte e cinco) das quais treze são meninos e onze são meninas com

idades compreendidas entre os nove e os catorze anos de idade. Podemos observar que se trata de um grupo heterogéneo no que respeita os níveis de desenvolvimento cognitivo e relacional/social, apresentando contudo características similares no campo psico-motor.

Analisando a turma do ponto de vista da teoria cognitiva do desenvolvimento, referida por Piaget (1947, citado por Coll, Marchesi & Palacios, 2004), consideramos que as crianças se encontram no estágio das operações concretas, uma vez que apresentam um raciocínio lógico resolvendo os problemas por criação e colocação de hipóteses que posteriormente verificam por experimentação empírica.

Neste período, a sua memória adquire estratégias como a conexão de conhecimentos em redes mentais para melhor organizar as aprendizagens. Por sua vez é por esta altura que a atenção se torna mais seletiva permitindo permear os ruídos e distrações, contudo apenas alguns elementos do grupo possuem este tipo de atenção. A atenção e a memória estão diretamente ligadas com a capacidade de processamento de informação, o que constitui uma dificuldade no desenvolvimento de atividades que exigem racionar de forma rápida convocando conhecimentos já adquiridos. É de salientar que a maioria das crianças necessita de uma explicação detalhada das diretivas de trabalho, precisamente por não estarem habituadas a processar a informação dada e conectá-la com aquela que já possuem (Martí, 2004).

Surge, também, nestas idades uma crescente consciência sobre os processos cognitivos que coadjuvam as estratégias da memória. Isto verifica-se na medida em que as crianças são capazes de assinalar como pensaram e no que pensaram, conseguem recordar os passos na resolução de uma situação problema e até avaliar o grau de dificuldade das tarefas propostas. Apesar de possuírem consciência de que estão a fazer uso da sua cognição para ler, escrever e calcular ainda não refletem sobre essa competência por forma a regular as suas ações e aperfeiçoar as suas capacidades.

Embora exista na turma um elemento que pela sua idade (catorze anos) poderia já ter avançado para o estágio seguinte, tal não se verifica, uma vez que apresenta dificuldades ao nível do raciocínio abstrato, necessitando de

recorrer a exemplos concretos de experimentação empírica para resolver problemas. Este desfasamento poderá ser explicitado pela modelo bioecológico avançado por Bronfenbrenner (1998 citado por Coll, Marchesi & Palacios, 2004) que defende que o meio interfere diretamente no desenvolvimento dos indivíduos. Deste modo, a escola e a família estão incluídos no microssistema de influência, possuindo um alto nível de interferência. Assim, pelo facto de estar integrada numa turma de crianças com idades menores, a aluna mantém uma mentalidade próxima dos seus pares. Por sua vez, a falta de estímulo em casa, a falta de assiduidade e de interesse no sucesso escolar, constituem também uma forte condicionante. Outras seis crianças da turma têm retenções no seu percurso escolar, retenções essas que se verificaram sobretudo no 2º ano de escolaridade (Cf. Anexo 2B III – folha 2).

No que concerne o núcleo familiar, apenas quinze vivem com os dois progenitores e com os irmãos, havendo três famílias monoparentais em que é a mãe quem cuida, podendo ou não contar com o auxílio dos avós e outros irmãos. Existe ainda uma criança que está entregue aos avós. A destruturação destas famílias tem o divórcio e a viuvez como causa, existindo portanto duas crianças órfãs de pai no grupo. Importa ainda referir que a maioria vive no bairro social adjacente à escola, beneficiando de ajudas financeiras do Estado.

Neste contexto existem esferas de influência externas que também influem no desenvolvimento das crianças. Destaca-se o tipo de emprego dos pais, a sua formação profissional, grau académico e a cultura em que se inserem são causadores de diferenças positivas e negativas entre os indivíduos. Pela análise da interação destas esferas é compreensível a razão de existirem níveis de aprendizagens díspares na turma. Assim, observa-se que os alunos cujos pais possuem habilitações acima do 2º Ciclo do Ensino Básico apresentam melhores resultados do que aqueles que apenas concluíram o 1º Ciclo do Ensino Básico (Cf. Anexo 2B X).

Finalmente não se pode omitir que a presença na turma de três crianças de etnia cigana influencia o comportamento da turma em geral. O estilo de educação destes alunos difere daquele a que habitualmente conhecemos da realidade das famílias portuguesas. A falta de regras e de

respeito pelas figuras de autoridade, interligadas com o comportamento violento com que reagem, constituem um dos maiores obstáculos para a dinâmica pedagógica na sala de aula.

Em suma, convém sublinhar que o ambiente em que os alunos se inserem, bem como as suas particularidades, formam em conjunto com as políticas educativas que regem a instituição de ensino, as premissas que devem estar na base do processo decisor do profissional de educação. Alienar as características contextuais serviria apenas para perpetuar um estilo de ensino mecânico em que o professor se assume apenas como um executor do currículo e os alunos os consumidores, numa perspetiva linear, rígida e uniforme. Assim, conhecer o grupo e o seu meio permite que as práticas educativas sejam significativas e situadas.

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

Tomando os objetivos deste relatório, este capítulo relata e problematiza a experiência no terreno revisitando de forma reflexiva a mobilização de conteúdos teóricos e a sua adequação no processo ecológico em que se acontece a formação de educadores e professores. Serve, portanto, a rutura com as pedagogias antiquadas em que a transmissividade impera e que suporta um ensino linear que empobrece e limita a capacidade de questionar e problematizar das crianças, preconizando um processo de construção de conhecimento através da descoberta e da estimulação do espírito crítico e da curiosidade. Deste modo, estão sobre análise duas facetas da prática pedagógica supervisionada, por um lado, a construção de capacidades e competências profissionais e, por outro, o processo de desenvolvimento dos alunos em situações de ensino e aprendizagem. A compreensão do processo clarifica-se na construção deste texto que configura o espaço em que a breve descrição da ação educativa e reflexão sobre a mesma.

A formação de profissionais de Educação deste Mestrado proporciona um momento de contacto com os contextos reais que permitem que a bagagem teórica seja modelada pela perspectiva praxeológica da ação educativa. Torna-se premente compreender que as situações pensadas em ambiente praticamente laboratorial nas unidades curriculares com componentes teórico-práticas, não desvela aprofundadamente as complexidades que as situações e os atores envolvidos acarretam para a prática pedagógica. Para os professores em formação é crucial que compreendam que o saber docente não se encontra “nos guias dos professores que iluminados intelectuais escrevem

desde o centro do poder, mas, pelo contrário (...) tem de ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador” (Freire, 2013, p. 39). O choque com a realidade pode levar a que até as convicções mais fortes sejam abaladas, mesmo que anteriormente já tenha havido um breve contacto com realidades similares. Conhecer e interagir com uma turma de indivíduos com meios familiares com características culturais, ideológicas que diferem substancialmente das do professor pode criar um obstáculo principalmente ao nível da postura e relação com as crianças e na abordagem metodológica aos diversos conteúdos.

Em contextos em que a importância atribuída à escola e à educação em geral é menosprezada pela maioria dos seus intervenientes, a figura do professor e da ação que este orienta configura a oportunidade de transformação e valorização da imagem que as pessoas possuem da instituição escolar. Neste sentido, a postura do professor configura parte importante da relação e da representação que as crianças e as suas famílias têm da escola. Sobre o docente recai a responsabilidade de criar situações de aprendizagem em contexto escolar que contribuam ativamente para o desenvolvimento intrínseco dos seus alunos, tanto no que concerne à aquisição de conhecimentos como na formação de futuros cidadãos.

Os adultos são para as crianças modelos a seguir desde tenra idade, modelagem que se inicia e acontece num microsistema com os pais e família próxima nos primeiros anos, que se expande e alarga com a entrada para a creche, infantário ou mais tarde para a escola. O professor passa a ocupar um lugar importante na vida das crianças uma vez que é com ele que passam uma boa parte da semana. A relação que se constrói nesta interação diária influi diretamente no processo de ensino-aprendizagem em que o respeito, a confiança e a afetividade são premissas fundamentais.

Ponderando sobre estas questões e reavaliando a integração da estagiária na rotina desta turma, importa destacar que inicialmente a tomada de consciência das características socioeconómicas, culturais e étnicas dos alunos teve um impacto notável no posicionamento selecionado. Em entrevista informal com a Professora Cooperante e pela análise dos processos individuais

de cada aluno (Cf. Anexo 2B III) foi possível compreender em linhas gerais quais as necessidades mais prementes bem como as discrepâncias existentes entre alunos, salientando os casos mais problemáticos. A questão da indisciplina dos alunos e a forma como esta interferia com o decorrer da ação pedagógica estabeleceu imediatamente um receio de não ser capaz de assumir perante a turma a liderança das aulas e levar a bom porto as atividades planeadas. Esta insegurança esteve presente durante as primeiras intervenções, sendo claro que a disciplina e o respeito pela professora estagiária eram priorizadas em detrimento da criação de laços afetivos e empáticos tão importantes à relação entre professores e alunos. A natureza violenta dos comportamentos de alguns elementos, nomeadamente de etnia cigana, levou a que esta necessidade de controlar a turma se agravasse. Compreender que inicialmente se impunha uma atitude mais rígida, fria e distante daquelas crianças, criou na formanda um conflito paradigmático ao nível das suas convicções de como deve ser a relação entre as crianças e os adultos em contextos de desenvolvimento na escola. Isto pesou de forma significativa na atitude e postura nas aulas e, de certa forma, limitou as perspetivas de explorar alguns conteúdos recorrendo a atividades mais lúdicas. Conhecer cada um dos alunos permitiu que paulatinamente se diminuísse a distância estabelecida no início, embora se evidenciasse que os laços se estreitaram mais com uns do que com outros. Esta progressiva adequação ao meio possibilitou que a Mestranda perspetivasse a relevância que a postura do professor tem na postura dos alunos e na fluência das aulas. A incidência e reforço das regras da sala constitui também parte fundamental para a mudança de comportamento das crianças, facilitando a explicitação dos objetivos das atividades e da importância que estas teriam para a sua própria construção de conhecimentos. Ao longo deste capítulo será explicitado como se deu a transformação observável na turma no que concerne às atitudes, os comportamentos e a relação com os adultos, através da análise de algumas atividades desenvolvidas no âmbito das diversas áreas do saber.

Para uma turma em final de ciclo, portanto num 4º ano de escolaridade, a preparação para os exames foi de imediato apontada como

prioridade, salientando que na planificação e na prática deveria estar sempre subjacente a relevância que esta teria para a acomodação dos conhecimentos que iriam ser alvo de avaliação.

Quanto à prática pedagógica supervisionada tem no seu cerne a ação que as Mestrandas desenvolveram durante o tempo de intervenção no contexto. Através desta que se operou uma mudança na turma, no meio e nos atores que nele interagiram. A dinamização das atividades pedagógicas (Cf. Anexo 2B II) tiveram na sua conceção vários aspetos que condicionaram a sua planificação.

A tarefa de planear a ação educativa começa por considerar os documentos normativos existentes e as planificações mensais criadas pelo grupo de professores do 4.º ano do Agrupamento de Escolas de Pedrouços (Cf. Anexo 2B XI). Dado a premissa emitida pela direção de que as turmas deveriam seguir as planificações de agrupamento no sentido de uniformizar os ritmos de trabalho de todas as turmas deste nível educativo, a formanda deparou-se com uma limitação que constituiu um dos maiores obstáculos a ultrapassar.

Para além dos Programas existem, também, as Metas Curriculares concebidas para as áreas de Português, de Matemática e das Expressões. As planificações de agrupamento seguem as últimas com o intuito de situar as aprendizagens esperadas para aquele espaço de tempo, pois apresentam descritores de desempenho claros e objetivos. Por uma questão de logística, e já que os normativos não são completamente unívocos, a adoção das Metas como orientação para as planificações das Mestrandas prende-se com o facto de estas serem uma seleção dos conteúdos, competências e capacidades indispensáveis para cada nível de ensino, enunciadas nos Programas. As Metas Curriculares são ainda apontadas pelo Ministério da Educação e Ciência como os principais normativos orientadores do ensino em Portugal. Para além disso, com esta escolha tornava-se também mais simples fazer a ponte entre a planificação mensal de agrupamento e as planificações diárias e semanais (Cf. Anexo 2B I) concebidas pelas supervisandas.

Além de apontar os objetivos para cada momento da aula, a planificação contempla as metas que enquadram essa ação educativa, justificando a pertinência e a importância desta. A previsão das atividades que se pretendem levar a cabo no decorrer da semana, permite que se torne claro a ligação entre atividades, que assenta num princípio de interdisciplinaridade, articulando conhecimentos de diferentes áreas do saber, de forma integrada e significativa. A capacidade de perspetivar o fio condutor que interliga as ações é uma tarefa que apresenta um grau de complexidade que nem sempre se consegue perceber numa primeira análise. Contudo, é no exercício e repetição deste planeamento que o profissional de educação adquire a aptidão em articular saberes, criar estratégias e recursos que melhor se adequem ao seu contexto. Tomando por exemplo a planificação relativa à semana de seis a oito de novembro (Cf. Anexo 2A I), é possível refletir sobre uma tentativa de articular atividades segundo um fio condutor que auxilia à acomodação de conhecimentos na integração de uma rede conceitual mental em que os saberes se articulam ao invés de se encontrarem separados e compartimentalizados. Para poder compreender em profundidade os conceitos envolvidos na produção de uma banda desenhada, a semana decorreu tendo como objetivo compreender os passos envolvidos neste trabalho.

Em primeiro lugar foram lidas e analisadas diversas tiras de banda desenhada que auxiliou na compreensão dos elementos que a compunham. Assim, a textualização de uma história foi o ponto inicial para a criação de uma banda desenhada da turma. Esta tarefa revelou-se importantíssima pois, para além de vir a ser o texto para transpor para a banda desenhada, serviu ainda para desenvolver capacidades de escrita e consolidar estratégias de textualização. O exercício de transformar o texto em banda desenhada, em grupo, serviu para compreender de que forma se pode fazer uma história combinando as imagens com o texto, em que as primeiras assumem um papel fundamental para a compreensão da mensagem. Por fim, articulando estes conhecimentos com a área de expressão plástica foi proposto à turma a criação individual de tiras (Cf. Anexo 2A XIII - 1) que contassem uma história inédita.

No que concerne à língua materna constitui não só uma área do saber, mas também uma ferramenta para comunicar e aceder a outros conhecimentos. Uma das dificuldades detetadas foi precisamente ao nível da consciencialização de que o uso da língua é mais do que ler o texto e responder às perguntas correspondentes, ou realizar corretamente os exercícios de gramática. Desde o ventre materno que o ser humano está em contacto com a língua apreendendo naturalmente o seu funcionamento e funções. Porém, com a tendência enraizada no sistema educativo em compartimentar e descontextualizar a sistematização do conhecimento linguístico, é criada uma forma artificial de estudar algo que as crianças já dominam em maior ou menor grau. Ignorar o que as crianças sabem, concebendo-as como uma “tabua rasa”, era a ideologia que imperava na escola, reforçando metodologias de transmissividade, tecnicismo e mecanização. Atualmente, esta perspetiva está obviamente ultrapassada, mas ainda é possível encontrar reminiscências destas práticas, nomeadamente na omissão de práticas reflexivas metacognitivas para auxiliar os alunos a valorizar o que aprendem na escola.

Neste sentido, as atividades direcionadas para o desenvolvimento de competências e capacidades na área do Português, tinham no seu âmago consciencializar os alunos de que o trabalho realizado assentaria, na sua maioria, no conhecimento intrínseco e inconsciente que eles já possuem.

A criação de discursos com o intuito de contar histórias está presente no quotidiano das crianças, e é um exercício frequente no contexto escolar. A sala de aula deveria constituir-se como o espaço onde estas capacidades são aprimoradas e se torna claro e explícito que existem regras e mecanismos que coadjuvam a melhoria tanto do discurso oral, como do discurso escrito.

Através da observação sistemática e intencional tornou-se claro que, apesar de serem pedidas tarefas de escrita e de textualização com alguma frequência, apenas alguns alunos eram capazes de criar uma narrativa articulada, que correspondesse ao pedido. Falhava, sobretudo, a perceção de que um planeamento antecipado da estrutura da mesma, assim como das suas categorias, serviam para aperfeiçoar a narrativa. O hábito de revisão e releitura estava também desvalorizado, o que era notório aquando da correção do texto

em conjunto com a criança. Nestes momentos a criança mostrava-se incapaz de, com apenas alguns minutos de distância da sua produção, identificar a ideia que haviam escrito, ou até mesmo reler o seu próprio texto.

Convém então, analisar uma atividade que tinha como objetivo primordial desenvolver as capacidades de textualizar, fazendo recurso a mecanismos de coesão e de coerência. Por constrangimentos de tempo e de recursos humanos, o trabalho individualizado, visando a acomodação dos mecanismos de coesão, tornou-se utópico, tendo a formanda optado por realizar uma atividade de criação de uma história. Embora seja uma atividade que pelas suas características envolve toda a turma, foi necessário refletir na ação e modificar a estratégia pensada. Inicialmente, a formanda pensou em mediar as participações dos alunos sem ser demasiado exigente com as regras, pretendendo que a interação se fizesse como se de uma conversa se tratasse, ou seja, que se respeitasse as máximas conversacionais e cada um fizesse a sua intervenção no momento certo. A falta de hábito deste tipo de interação fez com que a formanda tivesse de relembrar as regras e orientar de forma mais diretiva as intervenções.

Antes de iniciar o processo de escrita em si, a professora estagiária registou no quadro o resultado da discussão em grande grupo de quais seriam as informações mais importantes a identificar antes de começar o processo de escrita. Após terem identificado as categorias da narrativa (personagens, tempo, espaço e ação) faz-se uma breve referência à importância que cada uma destas na construção de uma história que faça sentido. Após ter sido exemplificado a construção desta estrutura em grupo servirá de orientação para o texto. Antecipando que as escolhas poderiam gerar algum tumulto e demorar demasiado tempo, foi criado um material intitulado “Baralha e inventa” (Cf. Anexo 2A XIII - 2). Este consiste num baralho de cartas que se encontra dividido nas quatro categorias da narrativa que são identificáveis por cor e apresentam diversas hipóteses para cada uma delas. Este material permitiu, assim, criar uma estrutura com elementos aleatórios provocando a capacidade das crianças de inventar uma história em conjunto sem que ninguém tivesse mérito especial. O registo da história nos cadernos

acompanhava a sua criação para mimetizar o exercício de escrita individual, em que a criação do texto e o seu registo acontecem quase simultaneamente. Inicialmente foi escolhida apenas um cartão por categoria, contudo com o progresso da atividade, em debate com a turma, foram escolhidas mais uma carta com outra “ação” e outra personagem para complexificar o enredo. A decisão de alterar a planificação verificou-se como sendo relevante para a consecução dos objetivos da atividade. A necessidade de acrescentar elementos constatou-se como prova de que os alunos estariam a integrar nas suas redes conceptuais os conceitos supracitados, necessários para a construção de uma história. Alguns mecanismos de coesão que normalmente são utilizados na tessitura do discurso foram apenas discutidos oralmente o que, refletindo retrospectivamente, poderia ter sido referido e registado no mesmo momento em que se criou o esquema organizativo das ideias. O constrangimento temporal e a pressão de concretizar a planificação dentro da semana a que esta fazia referência limitou as potencialidades desta atividade. Esta poderia aceder a nível mais profundo de construção de conhecimento se tive havido uma tarefa posterior de avaliação e reescrita do texto. Assim, ao avaliarem e refletirem sobre o texto construído constituir-se-ia um momento de consolidação fazendo recurso à metacognição e tornando explícita a importância e valor da articulação de ideias num discurso.

Num segundo momento da aula estava programada a publicação do texto, facto que funcionou como elemento motivacional para a construção do mesmo. Ver o seu texto colocado num sítio *online* faz com que seja acrescida uma responsabilidade pelo facto de por ser lido por outras pessoas o que envolveu o grupo neste trabalho. Fugindo ao que seria esperado, a narrativa não foi publicada neste formato, tendo sido reescrita em formato de banda desenhada. Por se tratar de um tipo de texto que está mais próximo do mundo dos desenhos animados que eles tanto apreciam, a banda desenhada revelou ser uma boa opção para dar continuidade à atividade. A passagem da narrativa para um suporte digital que combina texto e imagem potenciou a exploração da história num nível diferente. Na banda desenhada muita informação é transmitida através da imagem, tornando identificável o espaço e algumas

características das personagens. A ferramenta multimédia de construção de bandas desenhadas *Stripgenerator*¹ coloca à disposição um leque variado de elementos para construir a história, dos quais foram escolhidos os que a turma acho adequados para ilustrar a ação que decorre na narrativa. O processo de seleção serviu como exercício democrático de intervenção, uma vez que todos pretendiam auxiliar a escolher e tornar seu o produto através dessa contribuição.

A leitura e compreensão de histórias, que naturalmente se encaixam no âmbito do Português, podem ser o ponto de partida para a exploração de conteúdos de outras áreas do saber, ou para dar início a um projeto multidisciplinar se tratar um tema que entusiasme e interesse à turma. Atualmente existem variadíssimas obras infantis que propositadamente abordam conteúdos que, através de narrativas apelativas, desenvolvem o conhecimento do mundo das crianças. Uma vez que a Matemática é frequentemente encarada como a mais difícil das matérias, envolvendo o pensamento e conceitos abstratos, necessita frequentemente que se realizem tarefas e atividades contextualizadas e significativas, auxiliando deste modo na compreensão dos conteúdos. Tomando em consideração a importância que as histórias tem para as crianças, a Mestranda tomou como ponto de partida a obra *O Rapaz Que Tinha Zero a Matemática* de Luísa Ducla Soares, que se centra precisamente na história de um rapaz que tinha insucesso nesta área. A turma poderia assim identificar-se com a personagem principal pois tinha maus resultados por não conseguir atribuir um sentido às operações e conteúdos matemáticas. Depois da leitura e análise da ação, a turma referiu as suas opiniões sobre esta temática levantando questões pertinentes e referindo exemplos do seu quotidiano. Por fim, foram apresentados alguns problemas matemáticos (Cf. Anexo 2A V) decorrentes da história ouvida, utilizando as personagens e algumas imagens, que tornaram os exercícios mais apelativos. A

¹ Disponível em <http://stripgenerator.com/>

estagiária realizou situações problemáticas que sendo contextualizadas com o texto poderiam também ser identificadas pelos alunos como situações pelas quais eles mesmos passam no seu dia-a-dia. Esta atribuição de significado e demonstração de uma das inúmeras utilidades da Matemática serve o principal propósito de desmontar o mito criado à volta da mesma, atraindo e fomentando a curiosidade e interesse dos alunos. Contudo importa realçar que este tipo de exercícios subsidiam a construção de conhecimentos que gradualmente se complexificarão e que vão necessitar um nível de abstração maior.

Ainda no que diz respeito à área da Matemática uma necessidade encontrada prende-se com a capacidade de armazenar e mobilizar conteúdos referentes a esta. Este facto tornou-se claro pela análise dos testes diagnósticos e pela observação intencional e sistemática de aulas em que se abordavam conteúdos de anos anteriores, nas quais os alunos revelaram algumas dificuldades. Por este motivo e por constrangimentos relativos com a planificação de agrupamento, a Mestranda necessitou de criar estratégias e recursos apelativos para modificar esta situação. Neste sentido, pensar numa estratégia que tornasse fácil a compreensão de um conteúdo que à partida poderá causar algumas reticências, como é o exemplo das simetrias de reflexão, constituiu um verdadeiro desafio. As imagens refletidas são um elemento que as crianças reconhecem pois estão presentes no seu quotidiano, contudo ao terem contacto com elas na escola, são-lhes apresentadas de forma descontextualizada como se não tivesse uma “tradução” no mundo real e palpável em que eles se movimentam. Para chegar à reflexão e simetria a Mestranda optou por começar por evidenciar e consciencializar a turma que estes conceitos já lhes são familiares e que fazem uso inconsciente desse conhecimento todos os dias. Assim, aproveitando que a turma possui dois gémeos semelhantes (Cf. Anexo 2A XIII – 3), a primeira atividade consistiu em coloca-los frente a frente por forma a demonstrar que se um deles fosse um espelho o lado direito de um não corresponderia diretamente ao lado direito do outro, ou seja, que a reflexão no espelho cruza a lateralidade. Utilizando exemplos do dia-a-dia, como escovar o cabelo ou os dentes, refletiu-se em

conjunto como o nosso cérebro compreende o cruzamento e nos dá uma resposta motora adequada (se temos um cabelo levantado do lado direito, este aparece no lado esquerdo do espelho, contudo inconscientemente levantamos o braço direito e não o esquerdo). De seguida, experimentamos com um espelho para confirmar todas as conjecturas que foram colocadas aquando da exploração da lateralidade com os alunos. Esta pequena atividade para a turma serviu principalmente como elemento motivador e promotor de antecipação para o que se seguiria. Recorrendo, ainda, ao espelho foi explorado o eixo de simetria que existem em diversos objetos presentes na sala de aula, evidenciando que quando se coloca o espelho sobre uma linha que não a de simetria ficámos com uma “imagem final” que não corresponde à imagem do objeto na realidade (Cf. Anexo 2A XIII – 4).

Refletindo sobre as potencialidades da exploração individual das simetrias com o espelho, esta poderia ser a abordagem que chegaria a todos pois a formanda poderia adequar a estratégia às dificuldades demonstradas por aquele aluno em específico. Contudo, dado o grande número de alunos, limitações de tempo e a possibilidade de se transformar numa situação de dispersão da atenção, a Mestranda viu-se impelida utilizar uma ferramenta multimédia que por se tratar de um programa específico para trabalhar conteúdos matemáticos, realiza reflexões de imagens, figuras, linhas e pontos. A demonstração de como resolver um exercício em que é necessário completar uma imagem através da reflexão de pontos e linhas, segundo um eixo de reflexão, configura uma tarefa complexa quando se tenta utilizar o quadro de giz e o material geométrico próprio para esse fim. Para além da folga que estes materiais possuem dadas as suas dimensões, o professor tem de gerir a sua posição de maneira a que não bloqueie a visão dos alunos enquanto explica o processo de reflexão. Estes constrangimentos foram evitados pela utilização do já referido programa, apelidado de *Geogebra*. Este permite que se prepare de antemão os exercícios exemplificativos (Cf. Anexo 2A VI), possibilitando que a formanda utilizasse imagens de personagens que a turma já conhecia, tornando deste modo, a experiência mais motivadora. As imagens possuem ainda outra vantagem que se prende com o facto de possuírem pormenores de

lateralidade que facilitam o questionamento. Assim, a Mestranda dinamizou um diálogo em que pedia à turma para imaginar que o eixo de simetria funciona como o limite do espelho, ou seja que do outro lado desse eixo teríamos de ver a imagem como se ela estivesse a ser refletida. Para perceber se até aquele momento estava a ser clara, a professora estagiária perguntou como é que ia ficar a imagem do gato quando refletida, nomeadamente para que lado ficaria a cauda do Garfield após se realizar a reflexão da imagem. As hipóteses apontadas pelo grupo revelaram que a maioria tinha compreendido o que se pretendia. Com o intuito de colmatar as dúvidas ainda existentes e consolidar o que haviam apreendido até aí, repetiu-se o exercício de reflexão fazendo recurso a outras imagens e eixos de simetria. A diversificação de exemplos permitiu compreender que a turma havia interiorizado os pontos basilares para a reflexão de imagens, figuras, linhas ou pontos, uma vez que antecipavam corretamente a finalização do exercício exemplificado.

Apesar de este ser o tipo de simetria com as crianças interagem diariamente, no programa bem como no manual, é exigido que as crianças identifiquem e completem outro tipo de simetrias, ou seja aquelas que se encontram na própria imagem. Deste modo, os exemplos seguintes assentaram em eixos que dividem a figura em duas partes iguais. Mais uma vez o programa revelou-se uma mais-valia, pois para além de realizar instantaneamente o produto da simetria, permitiu ainda que se manipulassem pontos da imagem, clarificando a relação entre um ponto e a sua reflexão. Após uma análise dos exercícios que mais frequentemente são utilizados para mobilizar este conhecimento, tornou-se claro que as figuras geométricas são recorrentes e por esta razão as simetrias seguintes tinham como produto, segundo uma simetria de reflexão, uma figura geométrica. As respostas foram mais uma vez prova de que as crianças haviam compreendido o que lhes havia sido perguntado. Importa realçar que até este ponto, a aquisição de conhecimento partira da exploração da relação de causa e efeito, baseadas no conhecimento que os alunos já possuíam. Desenvolver a atividade partindo do que os alunos sabem, permite que estes tomem consciência do processo de

aprendizagem realizando conexões significativas entre aquilo que já sabem com o que estão aprender.

O segundo momento da aula consistiu na avaliação da aquisição do conhecimento sobre simetria de reflexão através da resolução de uma folha de exercícios (Cf. Anexo 2A VII). Aqui foram escolhidos dois tipos de desafios, um em que a simetria podia ser realizada fazendo uso das quadrículas, tal como havia sido explicado com o *Geogebra*; e um outro em que a resolução implicaria a utilização de uma mira (Cf. Anexo 2A XIII - 5).

Considerando que as miras disponibilizados pela ESE que, por questões logísticas, não eram suficientes para o número de alunos da turma, tornou-se imperativo que se recorresse ao trabalho em grupo. Esta estratégia raramente é utilizada pela Professora Cooperante já que existem conflitos e comportamentos desviantes que fazem com que as atividades realizadas em grupos com mais de dois elementos acabem por gerar confusão. Contudo, aproveitando o facto de estarem mais adultos na sala, facilitando a gestão dos grupos e do seu trabalho, a Mestranda agrupou as crianças e assim pode dar início a um processo de mudança no contexto, incentivando o trabalho cooperativo. Tal como em outras experiências com o trabalho de grupo, tornou-se perceptível a existência de preconceitos e de comportamentos de exclusão para com determinados alunos, de forma explícita e humilhante, o que despertou e reforçou a sensibilidade da formanda para lidar com estas questões.

A tomada de consciência das consequências que as ações do professor possuem sobre os seus alunos levou a Mestranda a refletir na importância que a sua postura e empenhamento constituíram uma parte fundamental para o desenvolvimento da atividade. Revelou-se satisfatório e gratificante perceber que a turma estava envolvida no desenrolar das atividades, adotando um posicionamento atento mas divertido e expectante, alimentando o empenhamento da formanda, resultando numa atividade verdadeiramente significativa sem que se perdesse a ordem e o silêncio. Esta transformação derramou nova luz sobre o que preconiza o pensamento freiriano, quando declara que na prática pedagógica “quanto mais metodicamente rigoroso me

torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também” (Freire, 2013, p. 139). Olhando para o percurso formativo na sua totalidade, esta atividade desempenhou um importante papel na mudança de perspectiva sobre as possíveis dinâmicas de interação com este grupo em especial, minimizando o receio inicial de perder o controlo e a atenção dos alunos.

Ainda no âmbito da Matemática, importa ainda referir a experiência que consistiu em inverter o momento da aula em que se mobiliza um recurso motivador. Habitualmente, os alunos não consideram o momento de correção dos exercícios como uma oportunidade para autoavaliar os seus conhecimentos, procurando apenas verificar se a sua resposta está correta ou, no caso de não estar, reformulá-la. Embora a implicação da participação dos alunos lhes atribua confiança e reforce a sua autoestima no caso de possuírem uma resposta certa, configura também ocasião para no caso de haver dúvidas e dificuldades, abordá-las individualmente e adaptar a estratégia às características do sujeito. Idealmente, este trabalho seria a forma perfeita para a promoção de equidade educativa através de uma diferenciação pedagógica significativa. Porém, por não o conseguir, alterar a estratégia de correção foi a possibilidade a Mestranda encontrou para fazer com que esta atividade se tornasse mais produtiva. Aproveitando a realização de uma ficha de avaliação intermédia de Matemática, a Mestranda, em conjunto com a Professora Cooperante, fez um levantamento dos exercícios em que os alunos revelaram mas dificuldades, preparando um recurso multimédia utilizando o programa PowerPoint para os rever e solucionar (Cf. Anexo 2B II – Semana 2 – Anexo I). Este recurso transformou o momento de resolução dos exercícios mais apelativo, pois não se limitou à utilização do quadro de giz como é habitual, que devido ao desgaste dificultava a visualização do que lá se escreve. A interatividade e as cores apelativas reforçaram os passos que levaram à concretização dos exercícios e, por já estarem preparados de antemão permitiu à formanda observar as reações da turma e direcionar as perguntas de forma intencional. Deste modo, pôde também rever e sistematizar os conceitos mobilizados para a realização da ficha de avaliação.

A utilização deste recurso proporcionou um momento de reflexão conjunta pois, através deste tornou-se claro como a exercitação não é apenas uma forma de avaliação para os professores, mas uma estratégia importante para a sistematização e mobilização de conhecimento. Tem ainda o propósito de clarificar para os alunos quais são as suas dificuldades e questões, tornando-os capazes de as apresentarem e explorarem com o professor.

A área de Estudo do Meio envolve conteúdos das Ciências Sociais e Humanas e das Ciências Naturais, explorando o mundo em que as crianças se inserem partindo do mais próximo e paulatinamente abrangendo para o mais distante. No 4.º ano de escolaridade o programa apresenta um conjunto de conteúdos que já começam a alargar a visão que os alunos têm do mundo e da realidade. Reforçando mais uma vez que a liberdade de escolha dos temas ou conteúdos abordar se viu limitada pelos constrangimentos programáticos. Assim, não foi possível explorar atividades experimentais, já que os conteúdos que poderiam proporcionar este tipo de atividade, estavam consignados na planificação de um período temporal que coincidia com o início da intervenção das Mestrandas. Assim, pela insegurança natural que se fazia sentir aliado ao pouco conhecimento da reação do grupo a esta estratégia, optou-se por outros recursos para sistematizar e consolidar esses conhecimentos. Em retrospectiva, poder-se-ia ter realizado uma aula com atividades experimentais mais tarde, quando as formandas se sentissem mais seguras e confiantes, numa perspetiva de revisão, exploração ou aprofundamento de conhecimentos.

Porém, foram mobilizados recursos variados que promoveram a aquisição de conhecimentos, nomeadamente para trabalhar conceitos tão abstratos e distantes como a História ou o Sistema Solar e os astros. A compreensão da passagem do tempo é ainda muito subjetiva para as crianças nestas idades, tomando com referencia a sua perspetiva de quanto é muito ou pouco tempo. Deste modo, o maior marco temporal que conhecem é aquele que corresponde à sua idade, dificultando a aprendizagem e compreensão de factos e acontecimentos relevantes para a construção da sua identidade como cidadão pertencente a uma comunidade, região, nação, espécie. Por esta razão,

importa dar especial enfoque às consequências de acontecimentos que tiveram lugar num tempo muito distante mas, podem ainda hoje ser observadas. Partindo do seu conhecimento do mundo é possível em jeito de “história de encantar”, transportar as crianças para um tempo diferente do nosso em que determinadas personagens, neste caso históricas por terem de facto existido, decidiram agir de determinada forma e por isso, hoje temos a realidade que conhecemos.

A História de Portugal revela-se como conteúdo fundamental na construção da identidade pois é através dela que se consegue perceber as razões pelas quais, ainda hoje neste território, existir um país independente que fala português e não espanhol. Neste sentido, as formandas utilizaram um recurso multimédia disponibilizado pelo sítio da internet do Instituto Camões² que consiste numa coleção de livros que se focam precisamente na vida de alguns reis de Portugal, referindo por conseguinte as ações mais importantes que estes protagonizaram. Por exemplo, a expansão marítima que é reconhecida como um evento da história, aconteceu sob o comando de diferentes reis. Tomando por exemplo o descobrimento da Índia, a aula focou-se na história de vida de reis diferentes e na exploração das ações que levaram a que isso acontecesse. Por se tratar de uma atividade que implicava o desenvolvimento das capacidades de audição ativa, as narrativas históricas necessitam de uma atividade paralela que auxilie a reter as informações importantes. Neste caso, a criação de uma folha síntese (Cf. Anexo 2A VIII) que servia dois propósitos, incentivar a atenção à história por forma a poderem completar as palavras em falta, e por outro lado resultar numa síntese que concentrou as informações mais importantes sobre este período histórico. A mediação da audição foi realizada pela Mestranda através do questionamento intencional e sistemático acerca do que haviam ouvido e

² Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/ouvir/era-uma-vez-um-rei.html>

recontando brevemente aquela parte. Estas pausas revelaram-se significativas pois permitiram que se discutisse o que tinha sido ouvido, filtrando o importante do acessório e transpondo informação da memória a curto prazo para a memória a longo prazo. Refletir e problematizar as ações descritas nas histórias potencia a sua aquisição e apropriação, fazendo com estas sejam integrados na rede conceitual dos alunos. A narrativa histórica aproxima-se do mundo das histórias infantis e, deste modo, adquire um significado substancial para as crianças, como se pudessem reviver as histórias das figuras que outrora escreveram o nosso passado e, conseqüentemente, o nosso presente. Aquando da exploração da peripécia que levou à descoberta do Brasil a turma revelou interesse em rever no globo como é que o rei poderia ter antecipado a sua existência e assinar um tratado que permitiu que aquele território pudesse vir a ser português. Apesar do Tratado de Tordesilhas ser um conteúdo abordado apenas no 2.º Ciclo, a formanda refletindo na ação referiu brevemente no que tinha consistido este contrato e com a astúcia do rei tinha dado frutos. Daqui refletiu-se sobre a capacidade que temos em compreender a língua que se fala no Brasil, chegando à conclusão que apesar do sotaque e de alguns maneirismos, partilhamos a língua portuguesa. Tornar explícito este conhecimento que todos possuíam, auxiliou a perceber o impacto e conseqüências que a expansão marítima teve na nossa História. Por outro lado, o facto de o livro digital trazer músicas sobre esses temas deu uma dimensão diferente à atividade pois para além da musicalidade que eles tanto apreciam estavam a integrar os conhecimentos que nela são cantados. Nesta atividade também se tornou clara a mudança que se deu em relação à música, que passou a ser parte dos momentos de trabalho individual como elemento acalmante que potenciador da atenção e do silêncio, que muitas vezes era um pedido da turma.

Considerando a importância da interdisciplinaridade nas práticas educativas, importa analisar uma atividade que explorou conteúdos próprios do Estudo do Meio e conteúdos de Português de forma integrada e significativa para a turma. A introdução ao tema Sistema Solar começou com a análise de uma notícia disponibilizada pela versão *online* do jornal Público no dia vinte e

quatro de agosto de dois mil e seis, tendo como propósito relembrar e sistematizar as partes constituintes da notícia, nomeadamente o título e o corpo da notícia, e ainda, destacar e resumir os aspetos principais.

A utilização deste recurso permitiu que se realçasse a potencialidade do computador e da internet como fonte de informação variada, que possibilita que esta seja consultada mesmo quando esta já é relativamente antiga. Neste caso específico, a página digital de um jornal confiável é um local onde se guardam um acervo de notícias, constituindo uma fonte de informação recente e não só, que pode ser consultada sempre que seja necessário. Para crianças que convivem diariamente com as novas tecnologias, entender que estas possuem muito mais potencialidade, nomeadamente como ferramenta de procura de conhecimento, torna-se uma aprendizagem importante e fulcral para a sua capacitação para uma vida ativa nesta sociedade em constante mutabilidade.

Com esta tarefa a formanda tencionava despoletar uma discussão acerca dos astros do Sistema Solar e assim, compreender quais os conhecimentos prévios dos alunos. A notícia versava sobre a exclusão do até então, planeta Plutão, e a sua re-categorização como planeta anão. Para além da sua dimensão, Plutão possui uma órbita irregular que perpassa a órbita de Neptuno, o que para os cientistas constitui razão para retirar este planeta do Sistema Solar. Esta informação iniciou uma aprendizagem sobre o movimento de translação que segue a órbita que os planetas realizam em volta do Sol. No seguimento da clarificação destes conceitos a formanda passou à análise mais detalhada de cada um dos planetas fazendo, para isso, recurso ao sítio da Marinha Portuguesa³ que disponibiliza uma animação sobre cada um dos planetas, com informações referentes à duração do movimento de rotação, à duração do movimento de translação em volta do Sol, da sua constituição e

³ Disponível em http://www.marinha.pt/Conteudos_Externos/sistemasolar/index.html

nalguns casos a sua atmosfera. A folha de registo (Cf. Anexo 2A IX) serviu assim como estruturador dos conhecimentos que iam sendo adicionados e articulados com as ideias e conceitos que as crianças já possuíam. Tornou-se claro que os nomes dos planetas não lhes eram completamente desconhecidos, embora não os soubessem ordenar ou identificar. Conhecer o aspeto e algumas das suas características despertou a atenção e curiosidade da turma, levando-a que se levantassem diversas questões que direcionaram a exploração deste conjunto de astros. Embora houvesse uma planificação, o interesse das crianças sobre determinadas questões reconduziu o diálogo colocando-as no centro da experiência o que lhes conferiu significado e idealmente marcante. As informações que deveriam ser recolhidas e registadas foram discutidas e decididas em grande grupo, uma vez que cada planeta apresentava um texto informacional algo extenso. Assim, mesmo não sendo um conteúdo elencado no Programa, para as crianças comparar os tempos de translação e rotação dos outros planetas com os da Terra revelou-se como um dos pontos de maior interesse para a discussão. Partindo deste interesse, a formanda questionou a turma sobre a existência de uma regularidade entre valores, o que resultou na apresentação de hipóteses por alguns alunos. Detetaram imediatamente que o tempo de translação aumentava, uma vez que a órbita realizada pelos planetas aumentava também. Mas evidenciaram ainda que apesar de haver exceções, os planetas pareciam abrandar o ritmo de rotação conforme se distanciavam do Sol. O exercício de encontrar regularidades está normalmente associada à área da Matemática, todavia nesta aula a Mestranda utilizou os astros para identificar uma regularidade simples mas que poderá auxiliar a reconhecer regularidades e sequências mais complexas, através de uma situação contextualizada e significativa. O trabalho realizado nesta aula tornou exequível a exploração de um outro recurso *online*, o *Solar System Scope*⁴ que permite observar os movimentos de rotação e translação dos planetas através

⁴ Disponível em <http://www.solarsystemscope.com/>

de uma animação realista do Sistema Solar. Pelo facto das informações neste último se encontrarem em inglês, a exploração realizada anteriormente, permitiu que se consolidassem os conhecimentos adquiridos bem como se pudesse focar a atenção nos movimentos de rotação e translação da Terra e do seu satélite. Este recurso multimédia permite que se observe o comportamento dos planetas do Sistema Solar em tempo real, permitindo também retroceder e avançar de forma rápida. Não perdendo de vista o que realmente importa que os alunos retenham nesta fase, a Mestranda focou a atenção do grupo na análise crítica das consequências que os movimentos de rotação e translação tem no planeta. Através do questionamento intencional e da experimentação do modelo *online*, foi possível perceber como a rotação do planeta cria o dia e a noite e como a ligeira inclinação da Terra faz com que um hemisfério esteja mais perto que o outro, resultando nas diferenças de temperatura e nas estações do ano. Percebeu-se ainda que a zona do centro da Terra será mais quente que os polos também devido à sua proximidade com a estrela. Possuir um modelo à escala na sala de aula possibilitou que a Mestranda pudesse alterar a explicação dos fenómenos entre a ferramenta multimédia e um objeto físico. A decisão de fazer uso de ambos os recursos (Cf. Anexo 2A XIII – 6) derivou de uma reflexão na ação pois tornou-se claro que utilizar o modelo físico auxiliaria a perceber a terceira dimensão do planeta, uma vez que a animação da ferramenta multimédia dá apenas a ideia do volume, uma vez que se trata de uma imagem em duas dimensões. Assim, a exploração levada a cabo com o complemento dos dois recursos potenciou a construção de um conceito que dadas as dimensões dos planetas é difícil de apreender. O globo terrestre que existe na sala de aula ajudou na percepção da relatividade do tamanho dos países entre si e ainda ilustração e compreensão de como a linha do equador estará sempre mais próxima do Sol do que os Pólos. Refletindo sobre a possibilidade de alargar ainda mais esta temática, a criação do móbil com os planetas e estrela do Sistema Solar, que se realizou no fim dessa semana, poderia ser o mote para um projeto de pesquisa no qual as crianças poderiam trabalhar em grupo na construção dos elementos com materiais

reutilizáveis, dando mote para temas como a proteção dos recursos naturais, a desflorestação e a reciclagem de materiais usados.

A integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico está associada com a monodocência, porém com o aparecimento da Área de Enriquecimento Curricular, os alunos já não contactam apenas com um professor, o que implica um trabalho colaborativo entre os profissionais das diferentes áreas. Existir apenas um professor na sala de aula neste nível educativo justifica-se pelo facto de existir uma “necessidade de acompanhar as crianças numa base interpessoal forte, facilitada pela concentração em alguns adultos significativos de que o professor único (ou poucos professores) é facilitador” (Roldão, 2008).

Neste contexto em específico as expressões musical, dramática, físico-motora e plástica fazem parte do horário do professor titular, na medida em que cabe a tarefa de incluir estas áreas na sua prática educativa de forma integrada e integradora. As atividades pensadas semana após semana no âmbito das expressões apresentam um carácter transdisciplinar na medida em que interagem com conteúdos ou temáticas trabalhados nas outras áreas do saber.

Apesar de não possuir formação específica na área da música, a Mestranda adquiriu competências básicas no decorrer da sua formação em unidades curriculares teórico-práticas, para dinamizar atividades de desenvolvimento de sensibilização para esta expressão. Deste modo, a tipologia de exercício centrou-se em três grandes tipos de atividade no âmbito da música: audição ativa, interpretação e composição, tendo havido maior incidência nos dois primeiros tipos. As atividades serviam objetivos específicos da expressão musical consoante o que está designado no programa, incidindo também nos conteúdos em exploração naquela semana, constituindo um exercício de consolidação criativo e diferente do experienciados pelos alunos. A introdução de diversos estilos musicais na sala de aula proporcionou aos alunos contactar com uma cultura musical abrangente e, até aquele momento, praticamente desconhecida. Para além do tempo estipulado no horário, a música integrou outras atividades como dramatizações, leituras e momentos de trabalho individualizado. Neste último, a introdução de música ambiente

ocasionou situações de harmonia e concentração na turma, e simultaneamente constituía um momento de inclusão de sonoridades diferentes das que estão habituados a ouvir. Inicialmente esta prática era iniciativa das Mestrandas com o consentimento da Professora Cooperante, todavia passados alguns dias eram os alunos que pediam para colocar música, argumentando que com ela não havia barulho e podiam trabalhar. A cultura musical deste grupo incidia na generalidade em música comercial, nomeadamente de inspirações africanas, com ritmos interessantes mas direcionadas para a dança. Por forma a alargar os seus horizontes sonoros, o reportório escolhido incluía vários estilos de música que podia ir da música erudita, como a do compositor Mozart, até ao rock português como a dos Xutos e Pontapés. A música erudita foi a que causou mais estranheza e levou até alguns conflitos conceituais que, foram prontamente discutidos e esclarecidos. Estes momentos de audição apenas pela sua beleza e capacidade de harmonizar o ambiente serviu ainda para desenvolver dinâmicas de negociação e democracia. Esta situação decorreu de um pedido dos alunos em ouvir uma das músicas que eles ouvem nos seus tempos livres. Apesar do receio de perder o controlo da turma, a Mestranda acedeu sob a condição de alternar uma música do gosto deles com uma escolhida por ela, o que resultou num acordo satisfatório para ambas as partes.

Tal com a música, a expressão plástica desempenhou um papel preponderante na tarefa de diversificar estratégias para a aprendizagem de conteúdos de matemática, estudo do meio ou português. O seu carácter recreativo apela à motivação das crianças impelindo-as a participar e a gostar de levar a cabo determinada tarefa. Situando a reflexão numa atividade desenvolvida no âmbito da expressão plástica (Cf. Anexo 2A XIII - 7) esta revelou-se imprescindível para a acomodação de conhecimentos que originalmente são da alçada da matemática. Nessa semana as aulas haviam-se centrado na exploração, identificação e classificação de sólidos geométricos, através da manipulação de materiais. Esta manipulação auxilia o processo de aprendizagem pois ainda há necessidade de recorrer ao concreto para adquirir determinado conceito. Contudo, os sólidos não permitiam perceber as

diferentes planificações que davam origens a esses poliedros e não poliedros. O exercício mental de “transformar” uma planificação no respectivo sólido que ela representa, exige um grau de abstração que muitos dos alunos ainda não dominam. Neste sentido, proporcionar a oportunidade de construir sólidos tornou concreta essa transformação possibilitando guardar essa memória e interliga-la com o conceito trabalhado em matemática. O recorte, desenho e pintura exigem competências específicas da expressão plástica, o que neste caso mascarou a aprendizagem matemática que estavam a sistematizar e a consolidar.

A expressão dramática esteve intimamente ligada à expressão motora uma vez que logisticamente se encontravam à partida juntas no mesmo horário letivo. Não menosprezando nenhuma das duas, a Mestranda procurou integrar nas suas práticas atividades que desenvolvessem competências e capacidades de ambas as áreas. Porém, dadas as características da turma e das suas dificuldades em se expressarem de formas diferenciadas, houve um especial enfoque em atividades na área da expressão dramática. Neste sentido, aproveitando os textos explorados noutros momentos de aula, surgia a possibilidade de desenvolver as competências ao nível da expressão oral e corporal em atividades dramáticas. Após a exploração e compreensão do texto as crianças podem focar a sua atenção na composição de sequências de movimentos e sons, desenvolvendo as suas capacidades de dramatização de situações que mimetizam a realidade e permitem aceder a novas formas de a compreender. Para este grupo de alunos o desenvolvimento da expressão verbal e não-verbal revelou-se como uma das suas necessidades mais prementes no sentido em que possuem nas suas vidas situações complexas, para as quais estas capacidades podem ser úteis. Como uma das experiências neste âmbito as Mestrandas propuseram aos alunos recriar uma cena histórica da aclamação do Duque de Bragança como rei de Portugal, restaurando desta forma a independência do país (Cf. Anexo 2A XIII – 8). Para além do exercício de preparem os gestos que deveriam acompanhar o pequeno texto, os alunos deveriam ainda ter em consideração a gravação do seu desempenho. Este exercício permitiu que se revissem mais tarde e, refletindo criticamente sobre

o que visualizaram, apontar o que gostaram de ver, o que gostaram menos e como poderiam melhorar.

As práticas avaliativas fazem parte constituinte da prática docente possibilitando uma percepção sobre o progresso realizado pelos alunos, e ainda como ferramenta de ajuste e monitoração da ação educativa. A realização de narrativas individuais (Cf. Anexo 2A III) revelou-se como um momento de introspeção que a Mestranda realiza sozinha e sobre a qual a Professora Cooperante fará um comentário apontando os pontos positivos e os que necessitam de melhorar. A reflexão sobre as próprias práticas e sobre a realidade que rodeia os profissionais de educação, é um exercício de análise crítica que permite que se revejam e se reavaliem as decisões e escolhas tomadas, a adequação da estratégia à situação, consentindo que se repense e se ajuste a prática educativa na busca de uma ação educativa com mais qualidade.

Estas reflexões partem essencialmente da observação intencional que o professor leva a cabo durante a ação educativa. A informação recolhida serve como instrumento de avaliação imediata do sucesso da atividade, que aliado à reflexão na ação possibilita que se alterem as práticas. Após a leção o professor recorre aos dados recolhidos pela sua observação e baseando-se neles pensa nas estratégias e metodologias que melhor funcionaram com o grupo de trabalho. Para além da avaliação das próprias práticas, o professor avalia o desempenho dos seus alunos recorrendo também à observação. Avaliar a aprendizagem apenas pelos resultados que apresentam nas fichas de trabalho ou de avaliação, não permite visualizar todo o espectro de aprendizagem dos alunos. Durante as aulas o comportamento das crianças revela as suas inseguranças e dificuldades apontando ao professor qual as necessidades mais prementes. Durante o período de observação a Mestranda recorreu a uma grelha de observação (Cf. Anexo 2A XII) com algumas questões orientadoras para recolher alguns dados sobre a turma e as interações que nela ocorrem, podendo, deste modo, aceder a informação através da observação direcionada e intencional da prática educativa. Posteriormente, e já durante o período de intervenção, o registo diário dos

incidentes críticos que mais relevância apresentam foi uma das ferramentas utilizadas pela Mestranda, recorrendo pontualmente à grelha de avaliação dos alunos (Cf. Anexo 2A XI) para completar estes registos e justificar as decisões de planificação tomadas. A decisão de apenas recorrer a este instrumento pontualmente prende-se com o facto de haver constrangimentos de tempo, na medida em que a observação intencional e o registo dos incidentes críticos num momento posterior, não exigiam um registo tão detalhado, libertando a Mestranda para circular pela sala e assim, poder auxiliar os alunos que mais dificuldades apresentam.

A mudança no comportamento e empenho dos alunos constitui parte importante da avaliação dos alunos. Com base num sistema de pontuação, as Mestrandas mantinham um registo diário de critérios específicos que as auxiliavam no momento de monitorizar os comportamentos dentro da sala de aula. Este registo era realizado através de um sítio na internet chamado *Class Dojo*⁵. Os critérios objetivavam o cumprimento das regras enaltecendo a relevância destas para o bom funcionamento das aulas. A utilização de um programa multimédia de acesso restrito aos professores, alunos e encarregados de educação da turma, funcionava também como ferramenta de interação com as famílias, permitindo que os pais tivessem acesso ao registo do comportamento dos seus filhos. Este recurso encontra-se disponível na internet podendo ser utilizado por vários professores, nomeadamente de uma mesma escola e, se se provar produtivo e interessante possibilita a comparação de valores entre turmas.

Na era da comunicação e tecnologias que se mantém em constante progresso, as salas de aula como espaço de desenvolvimento das futuras gerações, devem configurar-se como principais proporcionadoras de experiências significativas neste âmbito (Novo, 2008). Convém ter em consideração que as crianças que frequentam a escola na atualidade convivem

⁵ Disponível em <http://www.classdojo.com/pt-PT/>

diariamente desde tenra idade com aparelhos multimédia. São crianças que nasceram “em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo de seus alunos” (Mendelsohn, 1997, citado por Perrenoud, 2008, p. 125). Neste sentido, integrar as ferramentas e recursos de TIC funciona como um elemento motivador pois utiliza a linguagem que impera entre as camadas mais jovens. A informática pode, para os professores no terreno há alguns anos, constituir-se um obstáculo, mesmo havendo formações para a atualização destes profissionais. Contudo, é inevitável considerar que a sua introdução nas práticas docentes traga inúmeras vantagens. Assim, como professores em formação acresce a responsabilidade em encontrar formas criativas de motivar os alunos através da utilização destas ferramentas na prática pedagógica supervisionada.

Não perdendo de vista a importância das TIC, surge paralelamente um outro elemento motivador para a criação de trabalhos com qualidade que envolvam as crianças e dos quais estas se sintam orgulhosas. A divulgação das produções realizadas em aula, confere à tarefa um propósito que é entendido pelos alunos como forma de valorizar o seu esforço e empenho. Por outro lado, estar disponível para ser lido pelas pessoas que eles consideram importantes, valida o seu trabalho potenciando o desenvolvimento da sua autoestima, da confiança e segurança para expor as suas ideias e opiniões sem constrangimentos. Neste sentido, a divulgação dos seus trabalhos envolve os alunos nas atividades realizadas em sala de aula responsabilizando-os pelas suas próprias produções.

Considerando estas premissas a criação de um blogue (Cf. Anexo 2A X) denominado “As 4 dimensões de Santegãos” surgiu como a ideia mais apropriada, constituindo um espaço na internet seguro em que os alunos pudessem ver os seus trabalhos publicados e, deste modo, mostra-los aos seus familiares e amigos. A nomenclatura deste sítio derivou de um debate em torno da escolha mais apropriada que, resultou na descoberta da coincidência entre a similaridade entre o termo 3D, ou seja terceira dimensão e, o facto desta ser a turma 4.º D, levando ao nome que acabou por ser escolhido. Importa referir que a terminologia “quatro dimensões” representa também a

heterogeneidade presente na turma e, a consciência e aceitação da diferença como algo natural e próprio do ser humano. Uma vez que é um blogue direcionado para um público muito específico, forma ativadas definições de segurança que limitam o acesso ao mesmo, garantindo que apenas os que se encontram na lista de entrada possam aceder-lhe.

Este sítio interativo serviu mais propósitos para além da divulgação, uma vez que muitas vezes as produções realizadas em grupo como vídeos não eram revelados na sala, aguçando a curiosidade das crianças e fazendo a experiência de visitar o blogue de turma uma surpresa. Deste modo, paulatinamente os alunos tornaram-se visitantes regulares do seu blogue comentando o trabalho realizado e ainda expandido os assuntos com pesquisa própria. Esta constituía também um local onde podiam encontrar os sítios com recursos pedagógicos que eles podiam explorar.

Como exemplo, podemos refletir sobre a pro-atividade dos alunos aquando da utilização do blogue para apresentar uma notícia sobre a descoberta de um planeta singular constituído por diamantes e rubis, no seguimento da aula em que se investigou os planetas do Sistema Solar. Após visitarem o sítio interativo do Planetário da Marinha explorado em aula, de forma autónoma em casa, alguns alunos tomaram a iniciativa de explorar outros planetas para além do nosso encontrando esta novidade que, com muito orgulho partilharam com a turma. A pesquisa autónoma tem portanto as suas vantagens contudo cabe também ao professor indicar formas seguras de navegação na internet, implicando os encarregados de educação nesta tarefa através da colocação de filtros no navegador da internet impedindo que os filhos acedam a determinadas páginas.

Após se ter compreendido que as TIC são um elemento chave no quotidiano destas crianças, tornou-se claro que seria através destas que se conseguiria gizar um plano de transformação dos comportamentos e das atitudes perante a escola e sobre a procura e aquisição de conhecimentos. A criação de um projeto de intervenção fazendo uso destas ferramentas constitui o veículo para a implementação da mudança nos hábitos das crianças. Por um lado, a utilização de um programa apelativo visualmente como é o *Classdojo*

para controlar e monitorar os comportamentos, influiu positivamente na forma de agir da turma. Envolver as crianças nos seus processos de avaliação permite que estas se sintam progressivamente mais responsáveis pelas suas escolhas e as façam refletir ativamente sobre aquilo que são ou desejam ser. Neste sentido, o conhecimento dos encarregados de educação reveste este processo de responsabilização com um novo revestimento, pois é perante eles que os alunos mais sentem necessidade de corresponder às expectativas e serem bem-sucedidos. Para os alunos partilhar com os colegas as opiniões que os seus pais e familiares tecerem em relação à sua pontuação tornou-se ponto de importância e de debate em sala de aula, quando se proporcionava momento para tal. Através destas reações foi possível compreender que uma grande parte dos pais estava a fazer um esforço válido para acompanhar de perto o comportamento dos filhos. Do mesmo modo, a implementação do projeto de divulgação dos trabalhos desenvolvidos em aula, pela criação do blogue “As 4 dimensões de Santegãos”, abriu uma janela virtual para a sala de aula, pela qual os encarregados de educação podiam aceder às produções dos seus filhos. Tratando-se de um recurso que apela diretamente aos interesses dos jovens, encontrar os seus trabalhos e projetos publicados na internet despoletou um interesse em mostrar aos pais as suas conquistas, envolvendo-os de forma mais próxima no seu processo de formação. Para as Mestrandas estes instrumentos revelaram-se fulcrais no desenvolvimento de uma relação com o seio familiar dos alunos e ainda, como forma de afirmar a sua presença e importância nas vidas escolares dos seus filhos. Dadas as características deste contexto, a aceitação de professores estagiários é vista com alguma relutância pois nem sempre se compreende a mais-valia que esta cooperação pode representar para as crianças. Porém, foi através destes recursos que se iniciou um processo de mudança intrínseca de comportamentos e atitudes perante a escola e a sua função primordial, tanto nas crianças como nas suas famílias. O interesse e motivação que o aspeto lúdico destes recursos trazem para a situação, dissimulam a intencionalidade pedagógica que por detrás existe, revelando que a aprendizagem não acontece apenas pelas vias

tradicionais com que os encarregados de educação tiveram experiência mas também pela exploração e experimentação das novas tecnologias.

Finalmente, urge salientar que as TIC constituem uma ferramenta ou meio para o processo educativo que, ao serem integradas nas práticas educativas constituem um espaço de formação nas novas tecnologias, no qual também se “forma o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens” (Perrenoud, 2008).

3.1. TRABALHO COLABORATIVO NA CO-CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

A qualidade do ensino tem sido considerada como parte essencial para o desenvolvimento e crescimento do país e da sua população. Assim, a ação do professor tem um papel central neste desenvolvimento da qualidade nas escolas. A formação contínua, numa perspetiva da Metodologia da Investigação-Ação, implica o trabalho cooperativo entre colegas promovendo a partilha de conhecimentos e soluções, que refletidas e desconstruídas são geradoras de novos pontos de vista sobre a ação pedagógica. Expor as suas dúvidas, dificuldades e limitações a colegas que enfrentam os seus próprios problemas e constrangimentos estimula uma reorganização do pensamento na medida de o verbalizar claramente para o outro o perceber.

Num contexto em que a imprevisibilidade apresentava situações e condições díspares com bastante frequência, a flexibilização da ação e de como esta deveria acontecer, implicou muitas vezes um exercício rápido de reflexão, essencial para a profissionalidade docente. A instabilidade sentida teve

variadíssimos motivos podendo prender-se com o facto de estar um professor a faltar e por isso termos mais alunos na sala, encarregados de educação que apareciam fora da hora de atendimento ou até problemas que os alunos traziam para a sala com o intuito de o ver solucionado. Com estas perturbações o decorrer das aulas nem sempre acontecia dentro do tempo determinado, interferindo com a planificação diária, obrigando a que se reformulassem estratégias e linhas de ação para que não se prejudicasse o andamento previamente estipulado. Por vezes, as interrupções causavam uma agitação que impossibilitava seguir com a atividade o que demandava que se encontrasse uma forma de recuperar o ambiente de concentração e trabalho. A sensibilidade exigida para perceber que o ambiente não era frutífero para dar continuidade ao trabalho, foi-se desenvolvendo sempre que a Mestranda se via confrontada como uma situação destas. A reflexão em tríade, ou seja, com o par pedagógico e com a Professora Cooperante, permitiu identificar as estratégias que melhor resultaram, preparando e conferindo mais segurança e confiança para lidar com a agitação no futuro. Deste modo, foi em partilha e análise das situações em cooperação que se alcançou um nível mais profundo de reconstrução de conhecimento. Estes diálogos possibilitaram a reflexão sobre o lado humano da profissão pois através destes compreendemos que os educadores e professores cooperantes nos presenteiam com “uma visão de qualidade, inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (Alarcão, 1987, citado por Pereira, 2011, p. 11).

Importa ainda salientar a importância da Supervisão para o desenvolvimento das competências profissionais. Uma vez que estas eram pontuais e agendadas, a construção de um guião de pré-observação (Cf. Anexo 2A IV) orientava o olhar do supervisor para intencionalmente observar a ação, potenciando uma posterior reflexão conjunta sobre as necessidades ou interesses que motivaram a planificação daquela atividade, prevendo, antecipando e planeando a prática. Deste modo, a reflexão conjunta assentava

no desenvolvimento do grupo, bem como a análise da postura e comportamento da formanda.

A avaliação deste instrumento orientador da supervisão, como a reflexão resultante desse momento, em conjunto com as informações transmitida pela Professora Cooperante, resultam numa sumula que constitui parte da avaliação final. Concomitantemente, a supervisão assume um plano mais vertical por ser pontual, e a avaliação da ação educativa realizada pela Professora Cooperante, funciona num plano horizontal pois acompanha a totalidade da intervenção.

Finalmente importa referir as reuniões realizadas com a Professora Cooperante que serviram diversos propósitos. Nestas era criado um espaço para discutir inseguranças e dificuldades, bem como para a perceção das contingências familiares e ambientais que justificassem determinados comportamentos dos alunos na sala de aula. Serviam ainda para alinhar as planificações semanais, baseadas na planificação de agrupamento e nos programas das diversas áreas do saber. Para além destas reuniões fez-se recurso a um outro instrumento de reflexão partilhada constituída nas narrativas colaborativas (Cf. Anexo 2A II), que realizadas em tríade fomentaram a progressão e evolução das competências profissionais das Mestrandas, que ao fazer uso de um suporte escrito, adquiriam uma perenidade que permitia a sua revisão e análise num momento posterior e com um distanciamento que potenciava a reflexão e reconstrução desse conhecimento. Em resultado destas práticas tornou-se claro que trabalhar em conjunto se constitui numa “necessidade, ligada mais à evolução do ofício do que uma escolha pessoal” (Perrenoud, 2008, p. 80).

4. REFLEXÃO FINAL

Num momento final do percurso da Unidade Curricular de Prática Pedagógica é premente que se realize uma análise retrospectiva do todo o processo de construção do perfil docente, principalmente quando este visa uma formação em dois níveis educativos. Contemplando a intervenção nos dois contextos posso afirmar que percorri um caminho que me levou de um extremo ao outro da realidade. Experimentar a educação num meio privilegiado e depois num meio que se debate com dificuldades a diversos níveis, mas sobretudo socioeconómico, proporcionou uma reavaliação da profissionalidade docente e do papel que esta desempenha na vida das crianças. Embora apresentassem necessidade díspares, a experiência vivenciada com os dois grupos desempenhou um papel fundamental no meu desenvolvimento profissional. A distância que existe entre estes dois “mundos” levou a uma reverificação concetual e valorativa que em boa verdade, representa fielmente a imprevisibilidade e mutabilidade das situações profissionais vivenciadas como educador/professor. Como parte integrante da formação, o estágio profissionalizante assume um papel fulcral no processo de consolidação dos conhecimentos profissionais necessários para uma praxis com qualidade e competência. Colocar em prática os saberes apreendidos na teoria é um processo complexo e repleto de avanços, retrocessos e ajustamentos que acontece naturalmente na profissão docente, uma vez que esta assenta numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Poder então começar este percurso de forma apoiada em profissionais experientes que nos aconselham e orientam assegura que me sinto mais segura para entrar no mundo instável e imprevisível do trabalho.

Neste caso em específico, pude experimentar a educação em moldes de instituição privada em contraponto com a educação numa instituição pública, que só por si já proporciona a comparação entre duas realidades distintas do sistema educacional português. Numa breve consideração importa refletir

sobre os contextos familiares e o seu papel facilitador ou impeditivo de práticas pedagógicas mais implicadas com o meio, baseada na partilha de poderes e decisões na construção de um plano de atividades ou projetos que fomentem a autonomia e a participação ativa na ação educativa. Se no primeiro estágio o envolvimento e responsabilização dos pais sobre a educação dos seus filhos, inculcando desde cedo valores e princípios de respeito e tolerância, se revelou basilar para uma interação próxima, o segundo contexto representou um desafio neste aspeto. Neste último convivi com crianças que vivem em meios desfavorecidos nos quais vivenciam diariamente situações de violência verbal e/ou física, sendo naturalmente desconfiadas e que tendem a desafiar os adultos e figuras de autoridade. Este comportamento é também visível nos seus encarregados de educação, o que dificulta a relação entre família-escola minimizando o potencial que se prende com esta interação. A comparação entre as consequências que as famílias tem no processo educativo fez-me perceber que o meu papel e o que exigiam de mim era diferente num contexto e no outro. Contudo, com ambas as experiências compreendi que o essencial reside na adaptabilidade que o profissional de educação deve possuir, alterando a sua ação consoante as necessidades e características do grupo, e assegurando um ambiente seguro, proporcionando verdadeiras oportunidades de aprendizagem e crescimento.

O período de intervenção e cooperação no contexto de Educação Pré-Escolar constituiu parte fulcral no meu processo de formação pois revelou-se como uma experiência desafiante e imprevisível que me permitiu perceber a complexidade inerente à profissionalidade docente. Se o objetivo primordial da ação educativa é o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões, torna-se fundamental que o profissional que a promove possua conhecimentos específicos sobre a mesma, mobilizando-os na sua prática. Contactar com o grupo da sala dos cinco anos dos Monfortinhos de Real permitiu-me compreender mais profundamente a importância das competências pessoais e profissionais que um educador deve possuir. Concomitantemente, modificar e adaptar a minha postura e comportamento para melhor responder às necessidades e interesses do grupo, assentou num processo de reflexão mental

constante e transversal à prática educativa. Junto deste grupo adotei e desenvolvi um olhar objetivo e intencional, com o qual aprendi a recolher informações essenciais sobre cada uma das crianças, podendo deste modo tomar decisões e planejar a ação educativa de forma sustentada e significativa. Entrar na realidade deste grupo e passar a fazer parte dele acarretou consigo uma grande porção de responsabilidade, pois as nossas ações tem repercussões na construção do carácter, do quadro valorativo e concetual destas crianças. Neste sentido, a criação de laços de proximidade e de uma relação de confiança constituíram a base para o desenvolvimento de projetos e de atividades que proporcionaram situações de aprendizagem e crescimento, sem perder de vista a ludicidade e o jogo. Atualmente, as pressões sociais fazem com que se tenda a perceber a Educação Pré-Escolar como uma preparação quase curricular para o 1.º CEB, antecipando para esta aprendizagens para as quais as crianças ainda não estão organicamente preparadas para acomodar. Esta propensão para a precocidade limita as possibilidades de desenvolvimento de competências e capacidades que o jogo e a brincadeira oferecem aos mais jovens. Aprender a ouvir com todos os sentidos as necessidades das crianças e integrar as suas encenações de faz de conta coloca o educador numa posição privilegiada de companheiro de descoberta de um mundo desconhecido. Cabe então ao educador ocasionar situações interessantes e desafiadoras, colocando questões pertinentes e imbuídas de intencionalidade pedagógica, permitindo às crianças assumir um papel central no seu próprio processo de construção de conhecimentos. Como pilar e alicerce do percurso de aprendizagem é fundamental compreender que a Educação Pré-Escolar deve capacitar as crianças com ferramentas que as auxiliem no futuro a manter uma postura ativa perante o conhecimento.

O profissional de educação atua em palcos mais amplos do que a sua sala e contracena com outros atores para além das suas crianças e as suas famílias. Conhecer os meios em que os educadores e professores se movem no seu quotidiano de trabalho foi parte fundamental da experiência de estágio, cuja dinâmica tivemos oportunidade de integrar e experimentar. Ultrapassando a visão do professor que trabalha com a sua turma de porta

fechada, o trabalho colaborativo entre pares eleva a fasquia da qualidade do ensino e ainda, promove aprendizagens através da partilha de problemas/resoluções que resultam em crescimento para todos os que participam nesta cooperação. Neste sentido, devo salientar a participação nas reuniões de Agrupamento com os outros professores do 1.º CEB e, ainda poder assistir à reunião dos professores de 4.º ano, que permitiu lançar nova luz sobre as políticas que suportam as decisões que cada profissional toma dentro da sua sala no que concerne a planificação das aulas. Estas reuniões adquirem uma enorme relevância no processo de planificação bimensal dos conteúdos a abordar em todas as salas de 4.º ano de escolaridade do Agrupamento, o que promove a equidade nas situações de ensino e aprendizagem. Deste modo, os professores partilham as suas experiências permitindo que este plano seja o mais próximo e significativo possível para os alunos em questão, possuindo um carácter flexível, passível de ajustes e reavaliações. Pensado mais além, ou seja na articulação entre ciclos, esta planificação global viabiliza que as crianças tenham vivenciado experiências similares, evitando discrepâncias e diferenças.

Assim, a articulação e a transversalidade de competências presentes neste perfil profissional consolidou-se, assentando na reconstrução as conceções apreendidas na teoria, permitindo que me apropriasse delas, tornando-as minhas. As unidades curriculares que constituem o plano de curso deste Mestrado Profissionalizante proporcionam a construção de um quadro teórico-legal que fundamenta a prática, impregnando-a de intencionalidade pedagógica, todavia é na prática que os conteúdos e conceitos são modelados e redesignados, sendo apropriado por cada um.

A reconstrução de significados e conceitos acontece no movimento espiralado defendido pela Metodologia da Investigação-Ação, em que a competência reflexiva assume um destaque especial, uma vez que tal como defende Alarcão (1999, citada por Pereira, 2011), apenas um professor que investiga as próprias práticas é capaz de as problematizar de forma sistemática e intencional, ajustando-as quando necessário, adotando uma posição

dinâmica no que concerne a sua formação, por forma a comprometer-se com o processo de mudança.

Analisando as conceções com que comecei o estágio no 1.º Ciclo é acertado refletir sobre as implicações éticas e valorativas que se sofreram uma transformação significativa. A diferença existe naturalmente entre todos os seres humanos, todos possuímos características que nos identificam como sujeitos único e irrepetíveis. Assim, torna-se inconcebível que a multipluralidade de ideias, crenças e valores seja ignorado e até renegado em busca de uma uniformização da ação educativa e consequentemente dos alunos. Abordar a diferença como a particularidade que nos torna iguais, ou seja, aquilo que se constitui como normalidade é de facto sermos indivíduos diferentes, modifica a forma como se deve perspetivar o outro e as suas idiossincrasias. Quanto mais cedo as crianças compreenderem que ser diferente é apenas comum e habitual, mais abertos os seus horizontes estarão para a sua própria integração numa sociedade em aqueles que pensam de forma díspar e criativa são bem-sucedidos.

Neste sentido, os professores devem ser os primeiros a compreender os contextos em que se integram como uma possibilidade de expandir e diversificar as suas experiências na sala de aula, proporcionando a todos os envolvidos a possibilidade de conhecer realidades, ideologias e culturas diferentes das suas, reconhecendo “a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e económico em que vivemos” (Freire, 2013, p. 134). O confronto com um contexto tão heterogéneo elevou a fasquia desafiando-me a encontrar estratégias diversificadas para chegar aos elementos da turma. A questão mais complexa foi sem dúvida integrar e gerir o comportamento de crianças de etnia cigana por se tratar de uma comunidade com a qual nunca tinha tido contacto direto, muito menos em contexto de sala de aula. A cultura deste povo é significativamente diferente da que rege a sociedade portuguesa na sua generalidade, criando assim um conflito com determinadas regras e pressupostos que à partida pensava fazer parte da educação veiculada no seio familiar. O caso do casamento em idades muito precoces e o consequente abandono escolar após finalizado o 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, fez

me refletir sobre a desigualdade que ainda se faz sentir nestes meios por uma questão de género. As crianças são educadas sob uma cultura que lhes diz que a escola apenas serve para aprender a escrever, ler e contar, e que depois devem casar e constituir família. Mesmo o caso dos rapazes a taxa de abandono escolar é elevada, principalmente dentro de comunidades mais fechadas em si e tradicionalmente mais focada. Perante esta realidade como convencer estas crianças que vir para a escola todos os dias é mais que uma obrigação e lhes abre uma janela sobre um mundo que eles desconhecem? Percebi que existe um desconhecimento mútuo entre realidades, nem nós os compreendemos nem nós a eles, resultando em situações de conflito, confronto e tensão que nada de bom trazem para a ação educativa. Todavia, envolver estas crianças nas aulas deu origem a momentos de encontro, partilha e questionamento derivados de curiosidade e interesse genuínos sobre o conteúdo, tema ou ideia em discussão. Tive oportunidade de reavaliar o meu posicionamento perante o desconhecido e o diferente, compreendendo que não é só a cultura dominante que precisa de aprender sobre as outras, mas o contrário também se verifica. Em contraste, a experiência em contexto de Educação Pré-Escolar facultou a oportunidade de perspetivar a multiculturalidade por outro prisma. Neste, as crianças sentiram necessidade de saber mais sobre aqueles que são diferentes, uma vez que o grupo tinha proveniências culturais e étnicas próximas, revelando um interesse genuíno e desprovido de preconceitos e preconceções. No desenvolvimento deste projeto de descoberta de outras culturas e raças permitiu-me rever e refletir sobre o educador/professor como modelo a seguir, nomeadamente no sentido em que as ações tem maior impacto sobre as crianças. Assim, as atitudes do educador, mais do que as suas palavras, podem ser potenciadoras ou limitadoras da adoção de uma atitude tolerante e flexível para com a diferença.

No decorrer de ambos os estágios presenciei situações que me marcaram e que me fizeram desenvolver a minha sensibilidade com o intuito de perceber com mais precisão as necessidades que as crianças não verbalizam e que muitas vezes não são do âmbito cognitivo. Contudo, acredito

que por muito pequeno que seja o contributo da escola, é através dele que se poderão modificar as ideias sobre a Educação.

A decisão de enveredar pela Educação teve no seu âmago diversas razões sendo uma delas a plena consciência da importância que a minha Educadora e a minha Professora do 1.º CEB tiveram na construção da minha identidade, princípios e valores. Ponderando sobre o impacto que estas profissionais tiveram sobre o meu percurso, urge refletir sobre a responsabilidade que os educadores e professores tem na vida e percurso dos seus alunos não pode ser negligenciada. A ação educativa com que as crianças tomam contacto nos primeiros anos de vida constituem o fundamento basilar para a sua vida académica e para a formação identitária e de carácter. Neste sentido, a interação diária entre crianças e educadores perfaz a grande parte das horas ativas diariamente, ultrapassando o tempo que passam com a sua família. Considerando estas conclusões, impõe-se refletir sobre as convicções e sentimentos que o período de intervenção com a turma de 4.º ano.

Os alunos que frequentam a escola atualmente serão parte da sociedade de amanhã de modo que a ação educativa que experienciam hoje terá repercussões no seu futuro. Esta responsabilidade social não deve ser ignorada pelos professores mas sim aproveitada ao máximo para ajudar a formar cidadãos conscientes, dinâmicos e envolvidos com a realidade. A transformação desta encontra-se implícita. Assim, os educadores tem um papel fundamental em desvendar o poder que a mudança de atitudes e ações podem vir a ter. Claro que compreendo que um professor na sua sala de aula não consiga mudar o mundo. Contudo, esta é uma profissão que se encontra intrinsecamente ligada à esperança e confiança no ser humano e nas suas capacidades, o que faz que sejamos profissionais que almejam sempre mais e melhor, começando pelas suas crianças. A educação constitui assim um veículo de transformação de ideias, situações ou realidades, o que muitas vezes é diminuído ou desconsiderado. Contactar com uma turma com alunos com percursos de vida já por si complicados, despoletou uma vontade de lhes revelar a escola como um ambiente seguro e divertido, onde podem crescer e aprender de forma significativa e contextualizada. Assim, tentei que a minha

intervenção se baseasse numa confiança que concomitantemente se foi construindo, na esperança de poder fazer alguma diferença nas suas vidas por muito pequena que fosse. Compreender o nosso contributo, mesmo que como professoras estagiárias com arestas a limar, foi positivo e isso se revelou não só nos resultados académicos mas também nos comportamentos, pois podemos criar situações de aprendizagem com acompanhamento mais direcionado proporcionando a diferenciação pedagógica necessária num grupo com níveis cognitivos diferentes assim como diversos ritmos de trabalho. O apoio individualizado para muitas destas crianças avulta-se como uma prioridade na pretensão de um processo de ensino aprendizagem bem sucedido. Contudo, constatei que mesmo revelando dificuldades que se prendem com aprendizagens que deveriam ter sido acomodadas nos anos anteriores, as crianças apenas usufruem de apoio fora da sala, algumas horas por semana. O apoio na sala de aula aquando da abordagem a determinados conteúdos revelou-se mais eficiente, auxiliando a criança a manter-se no mesmo compasso da turma estimulando a sua autoestima e evitando que desistisse do desafio.

Em sumula, compreendi que o perfil educativo para o qual me estou a formar engloba anos cruciais no processo de aprendizagem das crianças, atribuindo à ação educativa uma responsabilidade que acarreta consequências, mas que se configura numa interação repleta de alegrias e afetos, em que crianças e educadores constroem conhecimento e produzem transformações no agora e no amanhã.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp, 9 - 39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo : Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp, 89 - 122). Porto: Porto Editora.
- AMP. (2013). *Área Meropolitana do Porto*. Obtido de AMPorto: <http://www.amp.pt/gca/index.php?id=34>
- Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.U. .
- Baquero, R. (1998). *Vygostsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular: A concepção do núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didactica Editora.
- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Carrolo, C. (1997). Formação e Identidade Profissional dos Professores. In M. T. Estrela (org.) , *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp, 21 - 50). Porto: Porto Editora.
- Caspar, P. (2002). Conclusão. *Tratado das Ciências e da Técnica da Formação*. (p, 493 - 521)Lisboa: Instituto Piaget.
- Coll, C., Marchesi, A. & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2)*, 455-479. Braga, Portugal: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2007). A reforma da escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. In M. Flores & I. Viana (org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos professores em tempo de mudança* (pp. 47-64). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal.
- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: Boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Valcarcer, & F. Tejedor (ed.), *Conferência Ibérica em Inovação em Educação com TIC* (pp. 429 - 439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica - o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9 - 24). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 93 - 117). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Professores na escola de massas. Novos papéis, nova profissionalidade. Em J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 143-164). Porto: Porto Editora.
- Fomosinho, J. & Machado, J. (2007). Nova profissionalidade e diferenciação docente. In M. A. Flores, & I. Viana (org.), *Profissionalismo Docente em Transição: as identidades dos professores em tempos de mudança* (pp. 71 - 82). Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

- Formosinho, J. & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*.
- Foucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In J. Tardif, & C. Foucher (ed.), *O Pólo de Excelência - Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp, 32 - 53). Porto: Areal Editores.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (45ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gomez, A. (1997). O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp, 93 - 114). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Hargreaves, A. (1999). *Professorado, cultura e postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el professorado* (3ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Infante, M. J., Silva, M. S. & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino. Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp, 151 - 169). Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. (2007). A identidade dos(as) professor(as) portugueses(as) em tempos de mudança: resultados de investigação no 1º CEB. In M. Flores, & I. Viana (org.), *Profissionalismo docente* (pp, 83 - 92). Braga: Universidade do Minho.
- Maia, J. S. (2009). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação*, 08, 7 – 22. Acedido em fevereiro, 2014 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Martí, E. (2004). Processos cognitivos básicos e desenvolvimento intelectual entre os seis anos e a adolescência. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (org.), *Desenvolvimento psicológico e educação. Psicologia Evolutiva* (pp, 233 - 251). Porto Alegre: Artmed.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo
- Nogueira, A., Rodrigues, C. M. & Ferreira, J. (1990). *Formação Contínua de Professores: Um estudo. Um roteiro*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Novo, C. (2008). As TIC em Portugal. Uma estratégia inovadora, uma viragem no paradigma. In M. J. Cardona, & R. Marques (coord.), *Aprender e ensinar no Jardim de Infância e na Escola* (pp, 105 - 118). Chamusca: Edições Cosmos.
- Nóvoa, A. (2002). Nota introdutória *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, M. (2011). *Práticas de Avaliação Pedagógica na Educação de Infância*. Lisboa: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Perrenoud, P. (2008). *Dez novas competências para ensinar* (2ª ed.). São Paulo: Artmed.
- Ribeiro, D. (2011). Percursos para a Autonomia pela Investigação Educacional: Uma Experiência de Pós-Graduação em Supervisão. *Actas do Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia* (pp, 579 - 589). Braga: Centro de Investigação em Educação - Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (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* (pp, 43 - 57). Porto: Areal Editores.
- Rodrigues, Â. & Esteves, M. (1993). *A Análise de Necessidades na Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor* (2.ª ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2008). Que educação queremos para a infância? In I. Alarcão (coord.), *Relatório de Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp, 99 - 113). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C. (1999a). Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores. In R. Marques, & M. C. Roldão (org.), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp, 11 - 22). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- s/a. (2012). *Um olhar sobre Rio Tinto - Conhecer o passado*. Acedido em janeiro, 2014 em <http://umolharsobreriotinto.wordpress.com/patrimonio-natural/caraterizacao-geografica/>

- Sá-Chave, I. & Amaral, M. J. (2001). Supervisão Reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79 - 86). Porto: Porto Editora.
- Sácristan, G. J. (2011). *Educar por Competências. O que há de novo?* São Paulo: Artmed Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127 – 142. Acedido em fevereiro, 2014 em <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Solé, I. & Coll, C. (1999). Os professores e a concepção construtivista. In C. Coll et al. (org.), *O Construtivismo em Sala de Aula* (6ª ed., pp. 9-29). São Paulo: Editora Ática.
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Supervisionada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Young, M. F. (2010). *Conhecimento e Currículo: Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola* (6ª ed.). Lisboa: Asa Editores.

ENQUADRAMENTO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Diário da República 1.ª série – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 115/97 de 19 de setembro – Diário da República 1.ª série A – Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto – Diário da República 1.ª série A – Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto - Diário da República 1.ª série A - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância; Perfil específico de desempenho do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto – Diário da República 1.ª Série A – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro – Diário da República 1.ª série - Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro - Diário da República 1.ª série A – Habilitação Profissional Docente.

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro – Diário da República 2.ª série – Revogação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*.

Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril – Diário da República 2.ª série – Revisão do Currículo Nacional.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho – Diário da República 1.ª série –
Revisão do Decreto-Lei 75/2008 de 22 de abril – Autonomia das
Escolas.

Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto – Diário da República 2.ª série –
Homologação das Metas Curriculares das disciplinas de Português. De
Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de
Educação Visual e de Educação Tecnológica do Ensino Básico.

Despacho n.º 15971/2012 de 14 de dezembro – Diário da República 2.ª série –
Calendarização de implementação das Metas Curriculares.

Despacho n.º 9888-A/2013 de 26 de julho – Diário da República 2.ª série –
Homologação do Programa de Matemática do Ensino Básico com a
agregação das Metas Curriculares de Matemática.

ANEXOS TIPO A – SUPORTE FÍSICO