

NM

Orientação

AGRADECIMENTOS

A concretização deste relatório não seria possível sem a colaboração, o encorajamento e a amizade de algumas pessoas a quem quero deixar o meu mais sincero agradecimento.

As minhas primeiras palavras são dirigidas aos supervisores institucionais, Professor Carlos Correia e Professora Susana Sá, pelos saberes científicos e práticos, pela orientação e colaboração prestada ao longo de todo este processo e pela manifesta amizade.

Agradeço às instituições que me acolheram e aos orientadores cooperantes, Educadora Teresa e Professor Rui Pedro Barreira, pela dedicação e disponibilidade prestada no decorrer do meu percurso de aprendizagem e desenvolvimento, que tanto contribuiu para a minha evolução.

Agradeço, igualmente, à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, pela importância que teve na minha formação e a todos os docentes de mestrado, que em muito contribuíram para a edificação de saberes através das constantes reflexões e da troca de experiências e ideias, despertando em mim um olhar mais crítico e apreensivo sobre as minhas práticas, tornando-me numa profissional de educação mais apta e capaz.

À colega Mariana Teixeira, por todos os momentos bons e menos bons que passamos juntas ao longo do estágio profissionalizante.

Aos meus pais e familiares que sempre estiveram a meu lado nas ocasiões mais difíceis e complicadas deste percurso, dando-me força e incentivo.

RESUMO

Realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o presente relatório de estágio tem como principal objetivo dar a conhecer as aprendizagens, reconstruções de saberes, atitudes e capacidades e o trabalho desenvolvido por uma formanda, em contexto de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

A intervenção educativa em contexto de educação pré-escolar decorreu na Escola Básica1 e Jardim de Infância Professor Doutor Marques dos Santos, com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos; enquanto a prática pedagógica em contexto de 1.º ciclo do ensino básico teve lugar na Escola Básica1 e Jardim de Infância da Torrinha, com alunos entre os 7 e os 9 anos de idade.

Durante as práticas educativas, foi prioritário criar oportunidades de aprendizagem, assentes nos saberes essenciais para as crianças. Assim, mobilizaram-se recursos e conhecimentos no sentido de se desenvolver um currículo integrado e integrador, visando a realização de aprendizagens ativas, diversificadas e significativas.

Todo o percurso de intervenção assentou numa metodologia de investigação-ação, valorizando a observação, a planificação e a reflexão como meios de potencialização para o entendimento e, conseqüentemente, para a ação. Este método permitiu a identificação de problemas, contribuindo para que se descobrissem novos caminhos e se concretizassem decisões perante as adversidades que ocorreram.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, crianças, investigação-ação.

ABSTRACT

Performed for a Master's Degree in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education, this internship report aims to inform the learning process, reconstruction of knowledge, attitudes and skills as well as the work done by a trainee, within the context of Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education.

The educational intervention in the context of Preschool Education took place at the Basic School1 and Kindergarten "Professor Doutor Marques dos Santos", with a group of children aged between 4 and 6 years old, while the pedagogical practice in context of 1st Cycle of Basic Education took place at Basic School1 and Kindergarten "Torrinha", with students aged between 7 and 9 years old.

During the educational practices, the main priority was to create learning opportunities, based on the essential knowledge for children. Thus, resources and knowledge were mobilized in order to develop an integrated and inclusive curriculum intended for active, diverse and meaningful learning.

The whole course of action was based on an action-research methodology, emphasizing observation, planning and reflection as means of empowerment for understanding and hence to action. This method allowed the identification of problems, contributing to the discovery of new ways and performing decisions to overcome the adversities that were faced.

Keywords: Preschool Education, 1st cycle of basic education, children, action-research.

ÍNDICE

Índice de quadros	VIII
Índice de anexos	VIII
Lista de abreviações	VIII
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL E LEGAL	5
1.1. O 1.º ciclo do ensino básico em Portugal	5
1.2. O papel do professor de 1.º ciclo e a importância da formação inicial	11
2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	25
2.1. Caracterização do contexto sociogeográfico	25
2.2. Caracterização da instituição	26
2.3. Caracterização da sala de aula	29
2.4. Caracterização geral da turma	30
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	33
REFLEXÃO FINAL	57
BIBLIOGRAFIA	65
ANEXOS	71

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Horário Semanal	31
----------------------------	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar	
Anexo 2AI – Grelha de Observação	73
Anexo 2AII – Planificação de 27 a 29 de novembro	79
Anexo 2AIII – Terceiro Guião de Pré-Observação	97
Anexo 2AIV – Exemplo de uma Grelha de Verificação das Aprendizagens	99
Anexo 2AV – Terceira Narrativa Individual	101
Anexo 2AVI – Narrativa Colaborativa	105
Anexo 2B – Suporte Digital	

LISTA DE ABREVIACÕES

AERF – Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas

Art.º – Artigo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Escola Básica

Jl – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UIE – Unidade de Intervenção Especializada

INTRODUÇÃO

O presente relatório é realizado no âmbito da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Os ciclos de estudos conducentes a este grau conferem habilitação para a docência na educação pré-escolar e no 1.º CEB (Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro), sendo assim necessário uma atividade de natureza profissional como é a prática pedagógica orientada.

O objetivo primordial deste relatório é, então, dar a conhecer as reformulações/reconstruções de saberes, atitudes e capacidades e o trabalho desenvolvido em contexto de educação pré-escolar e em contexto de 1.º CEB. No entanto, ressalva-se o facto do relatório de estágio referente à prática pedagógica em educação pré-escolar já ter sido efetuado, encontrando-se por isso, em suporte digital, em anexo (cf. anexo 1). Esta circunstância deve-se ao facto do curso em questão formar profissionais capazes de desenvolver as suas práticas nos dois níveis, como já foi mencionado, e as práticas terem ocorrido em semestres diferentes.

Os estágios tiveram uma duração de 210 horas cada, sendo o segundo semestre do primeiro ano do curso de mestrado destinado à prática pedagógica na educação pré-escolar e o primeiro semestre do segundo ano do curso de mestrado reservado à prática pedagógica no 1.º CEB. Ambas as práticas tiveram lugar em instituições públicas e ocorreram durante três dias da semana (quarta, quinta e sexta-feira). A intervenção educativa na educação pré-escolar realizou-se com um grupo constituído por 25 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos na Escola Básica (EB) 1 e Jardim de Infância (JI) Professor Doutor Marques dos Santos, situada na freguesia de Vila Nova de Gaia; enquanto a prática interventiva no 1.º CEB concretizou-se com uma turma composta por 22 alunos, entre os 7 e 9 anos

de idade, na EB1/JI da Torrinha, localizada na freguesia de Cedofeita, no Porto.

A educação pré-escolar é uma fase decisiva na vida das crianças, sendo esta a primeira das etapas da educação básica. Nesse sentido, é essencial desenvolver programas de qualidade contribuindo para a evolução e aprendizagem das crianças, por forma a criar seres pensantes, críticos e reflexivos. No que se refere ao 1.º CEB, este caracteriza-se por ser uma etapa da vida onde o ensino é globalizante e visa o desenvolvimento de competências básicas ao nível de português, matemática, estudo do meio e expressões artísticas e físico-motoras. São, assim, objetivos para o 1.º CEB o desenvolvimento da linguagem oral, a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, o desenvolvimento de noções da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora (Decreto-Lei 49/2005, de 30 de agosto). É, por isso, fundamental a utilização de métodos e estratégias diversas que contribuam para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A partir de uma problemática ou situação indagadora, o educador/professor deve colocar em evidência os aspetos conhecidos relativos ao tempo, espaço, características dos alunos e suas próprias particularidades, analisando conscientemente todos os fenómenos e interpretando e sistematizando a informação que conduzirá à modificação de comportamentos, métodos e estratégias, em benefício das crianças. Uma atitude correta, perante adversidades que ocorram, proporciona uma atitude recetiva e permite ao educador/docente criar relações interpessoais, ajudando o grupo/turma a equilibrar o seu ambiente de aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, os educadores e professores desempenham papéis que se complementam, tendo ambos em vista o desenvolvimento global das crianças, contribuindo para a igualdade de oportunidades, para o sucesso educativo e para desenvolvimento integral do grupo/turma. Desta forma, é crucial que tanto educadores como docentes, numa sociedade de questionamento, tomem consciência de si próprios, potencializando as suas

capacidades para o entendimento e para a ação. Só assim conseguirão agir e atuar em conformidade com as necessidades, os interesses e as motivações das crianças, proporcionando aprendizagens e experiências diversas, ativas, significativas e articuladas. Para tal, é necessário que se reflita sobre as práticas, de maneira a criar situações que valorizem a participação das crianças e que contribuam para o desenvolvimento global de todos. No entanto, o educador/professor deverá ter sempre em conta o facto de cada aluno ser um ser único, com capacidades, ritmos e estilos de aprendizagem diferentes.

Consciente da estratégica pedagógica que orientou este percurso de trabalho, para uma adequada apresentação da prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB, o presente relatório está organizado em três capítulos, por forma a explanar e a mostrar a evolução da estagiária ao longo do estágio, bem como as suas aprendizagens. No seu conjunto, os três capítulos proporcionam uma visão global de todo um processo desenvolvido.

No primeiro capítulo é apresentado o quadro teórico concetual e legal, onde se tem em consideração os documentos legais que regem o 1.º CEB e algumas conceções pedagógicas e teóricas que nortearam a ação da estagiária. No segundo capítulo procede-se à caracterização da instituição onde decorreu a prática pedagógica supervisionada e, conseqüentemente, à caracterização da turma. Finalmente, no terceiro capítulo, descreve-se e reflete-se sobre as práticas desenvolvidas e os métodos e estratégias que conduziram a ação educativa e que foram ou não se alterando ao longo do estágio, consoante as observações, reflexões e investigações que foram realizadas no decorrer do mesmo.

A última parte do relatório é destinada à reflexão final, onde é explicitado o contributo das práticas pedagógicas para a estagiária vir a desempenhar o seu papel de educadora/professora com excelência e profissionalismo. Para além disso, é explanado o que mudou e o que se manteve ao nível do pensamento, atitudes, métodos e estratégias da ação, espelhando-se evolução ou não de todos os intervenientes educativos e dos alunos. É de

salientar que, nesta parte do relatório, dado que o curso em questão confere um diploma e valências de perfil duplo, como já foi mencionado, será feita uma reflexão global sobre os dois contextos de estágio.

No que concerne aos anexos, existem anexos do tipo 2A que são aqueles que se apresentam impressos e anexos do tipo 2B que são os que se apresentam em suporte digital. Os anexos impressos complementam os anexos de suporte digital, uma vez que estes expõem alguns exemplares que foram elaborados ao longo da prática educativa. Desses exemplares constam a grelha de observação, uma planificação, um guião de pré-observação, uma grelha de verificação das aprendizagens, uma narrativa individual e a narrativa colaborativa. O critério para a seleção destes exemplares recaiu na vontade de se fazer mostrar os que evidenciavam evolução, esforço, empenho e dedicação por parte da estagiária. Realça-se, mais uma vez, o facto do relatório elaborado após a prática interventiva em educação pré-escolar estar presente no anexo 1, em suporte digital.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL E LEGAL

1.1. O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece grandes metas para a educação e para a organização do Sistema Educativo Português. Segundo a mesma

o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social, e a democratização da sociedade (Lei 46/86, art.º 1.º).

O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, sendo parte integrante da educação escolar os ensinos básico, secundário e superior. Desta forma, o sistema educativo pode ser visto como uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, sendo a articulação curricular essencial para promover a transição entre ciclos diferentes (Serra, 2004). Ao considerar diferentes níveis de educação e ao definir linhas orientadoras e funções sociais da formação escolar, a estrutura do sistema educativo, tem relação direta com a organização e desenvolvimento do subsistema curricular.

Em Portugal, os ensinos básico e secundário correspondem à escolaridade obrigatória (Decreto-Lei 176/2012, de 2 de agosto). No que concerne ao ensino básico, este abrange três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. Dos três ciclos que o ensino básico abrange, ingressam no 1.º CEB as “crianças que completem os 6 anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro” (Lei 49/2005, art.º 6.º). Neste ciclo privilegiam-se atividades e estudos integrados, sendo o ensino

globalizante e da inteira responsabilidade de um único docente (monodocência) que pode ser coadjuvado em determinadas áreas, por professores especializados.

O ensino básico “é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário” (Lei 49/2005, art.º 43.º). O funcionamento destes estabelecimentos prevê a integração comunitária, sendo a direção assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente e apoiada por órgãos consultivos e serviços especializados.

Fornecendo princípios orientadores de filosofia e política educativa, o sistema educativo constitui o horizonte referencial indispensável à elaboração e implementação de currículos. No ensino básico, o currículo é organizado para que cada ciclo complete e alargue o anterior, sendo este entendido como:

o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (Decreto-Lei 139/2012, art.º 2.º).

O currículo refere-se, então, ao conjunto das aprendizagens realizadas pelos alunos, à sua organização e ao papel que possuem no percurso escolar. Salienta-se, contudo, o facto do termo currículo ser fruto de discursividades, assumindo diferentes conceções, diversas intenções e variadas representações na literatura da especialidade. Deste modo, qualquer tentativa de definir currículo converte-se numa árdua, problemática e conflitual tarefa. Apesar das inúmeras definições “é possível encontrar em todas elas, implícita ou explicitamente, um ponto comum: a existência de uma relação muito estreita entre «currículo» e «prática»” (Vilar, 1994, p.14). Com efeito, o currículo representa algo de muito planificado e que depois será implementado consoante as intenções previstas (Pacheco, 2005). Dada a

diversidade de uma escola, não se pode responder com a uniformidade dos conteúdos e dos processos (Diogo & Vilar, 2000). Assim, radica o conceito de gestão flexível do currículo que se caracteriza por adequar o currículo e as condições em que se desenvolve às situações específicas de cada escola, por forma a favorecer o sucesso educativo de todos os alunos (*idem*).

A gestão do currículo compete aos respetivos órgãos de administração e gestão de cada escola ou agrupamento, sendo que lhes cabe desenvolver os mecanismos que considerem adequados para o efeito, atendendo às características de cada nível de ensino. No entanto, a gestão do currículo também compete aos docentes, pois são eles a deter responsabilidades acrescidas nas opções, decisões e estratégias relativas ao currículo (Roldão, 1999). Sabe-se que é a eles que lhes cabe organizar e gerir o processo de ensino-aprendizagem de modo a promover o desenvolvimento de competências e a garantir a qualidade das aprendizagens. No caso do 1.º CEB, são os professores que desenvolvem “o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto).

Do total de horas letivas previstas, no mínimo, 7,0 horas de trabalho semanal são destinadas à área curricular de português e outras 7,0 horas à disciplina de matemática. A área de estudo do meio e a área de expressões artísticas e físico-motoras contam, cada uma, com um mínimo de 3,0 horas semanais. A Oferta Complementar “integra o currículo e deve contribuir para a promoção integral dos alunos” (Decreto-Lei 91/2013, art.º 12.º). No âmbito desta está previsto, mínimo, de 1,5 horas para o apoio ao estudo, sendo este de frequência obrigatória, e 1,0 hora para atividades que promovam a educação para a cidadania e as tecnologias de informação e comunicação. Esta distribuição horária antevê um horário letivo entre 22,5 horas e 25 horas semanais.

Para apoiar a sua prática, os docentes contam com os programas referenciais que contemplam as finalidades de cada disciplina, os objetivos

cognitivos a alcançar, os conteúdos a adquirir e as capacidades gerais a desenvolver e contam com as metas curriculares que fornecem uma visão objetiva daquilo que se pretende alcançar. Tanto os programas como as metas curriculares “para as diversas disciplinas (...) são objeto de homologação através de despacho do membro do Governo responsável pela área da educação” (Decreto-Lei 91/2013, art.º 8.º). Todas as áreas disciplinares apresentam um programa em vigor, contudo só a área de português e de matemática dispõem de metas curriculares.

O programa da área curricular de português foi aprovado a 31 de março de 2009, entrando em vigor no ano letivo de 2011-2012. Neste pode encontrar-se a caracterização do ciclo de estudos, a enunciação dos resultados esperados para a aprendizagem da disciplina em questão, a apresentação dos descritores de desempenho e conteúdos por domínios e, ainda, orientações de gestão curricular. O programa da área curricular de matemática foi homologado a 28 de dezembro de 2007, existindo uma alteração em 2013 (Despacho 9888-A/2013, de 26 de julho), e estrutura-se em torno de três temas, nomeadamente: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados. Para cada um dos temas são apresentados tópicos, subtópicos e objetivos, fazendo ainda parte do programa orientações metodológicas e aspetos da gestão curricular e da avaliação. No que concerne ao programa de estudo do meio e ao programa de expressões artísticas e físico-motoras, ambos foram aprovados a 16 de agosto de 1990, tendo sido revistos em 2004. Estes apresentam-se organizados por blocos de conteúdos, sendo antecedidos de um texto introdutório onde são dadas algumas indicações de carácter metodológico.

Específicas de cada disciplina, as metas curriculares apresentam as aprendizagens essenciais a realizar pelos alunos, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino. Em vigor, encontram-se as metas curriculares de português e de matemática, como já foi mencionado anteriormente. As metas curriculares de português apresentam-se

subdivididas por domínios, enquanto as metas curriculares de matemática organizam-se por domínios e subdomínios.

Durante os quatro anos que o 1.º CEB abrange espera-se que sejam desenvolvidas capacidades ao nível da linguagem oral, da leitura e da escrita, que sejam trabalhadas noções de aritmética e de cálculo, do meio físico e social e, ainda, que se desenvolvam capacidades ao nível da expressão e educação plástica, dramática, musical e motora (Decreto-Lei 49/2005, de 30 de agosto). Para tal, é necessário a realização de experiências de aprendizagem significativas e integradas, tendo o professor de mobilizar saberes e estratégias nesse sentido, não esquecendo que cada aluno é um ser individual, com interesses e necessidades individuais e ritmos e estilos de aprendizagem distintos.

Prestando atenção aos

objetivos e conteúdos definidos nos programas e metas curriculares, devem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas atender às suas especificidades e necessidades, selecionando, entre outros aspetos, as metodologias e a duração dos tempos letivos que se afigurem mais adequados (Decreto-Lei 139/2012, art.º 20.º).

Como se pode verificar, a autonomia da escola é reforçada através da oferta de disciplinas e de ofertas complementares, mas também através da “flexibilização da gestão das cargas letivas a partir do estabelecimento de um mínimo de tempo por disciplina e de um total de carga curricular” (*idem*).

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades, a participação ativa de todos os intervenientes educativos e a qualidade dos serviços públicos de educação (Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril). Para pôr em prática essa autonomia as escolas recorrem a diversos instrumentos, como o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades. O projeto educativo é entendido como um

documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa” (Costa, citado por Pacheco, 1996, p.90).

Pode dizer-se que o projeto educativo é um documento de orientação educativa que deve compreender os problemas reais e os seus encadeamentos, para além de divulgar uma pedagogia positiva, numa atitude construtiva de diálogo, de análise da ação e de aprendizagem com a prática continuada. Nele devem constar, então, os princípios e linhas orientadoras, as metas, as políticas educativas e os aspetos de gestão e administração. Para além disso, devem estar igualmente explícitas,

as adequações relativas ao processo de ensino e de aprendizagem, (...) necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de carácter permanente das crianças e jovens, com vista a assegurar a sua maior participação nas actividades de cada grupo ou turma e da comunidade escolar em geral (Decreto-Lei 3/2008, art.º 4.º).

Os planos anuais e plurianuais de atividades são elaborados em função do projeto educativo, para definir objetivos, organizar e programar atividades e proceder à identificação de recursos que sejam necessários. O regulamento interno define o regime de funcionamento da escola, dos seus órgãos de administração e gestão e estruturas intermédias, estipulando também os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar.

Neste sentido, pode dizer-se que para melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, implícita ou explicitamente, existem documentos relevantes para a organização e gestão de uma escola e outros importantes nos domínios estratégicos e pedagógicos. Há que reconhecer que a escola é um organismo de extrema complexidade, aberto a um caminho nem sempre

linear, para uma experiência educativa que deve ser participativa e transcultural.

1.2. O PAPEL DO PROFESSOR DE 1.º CICLO E A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO INICIAL

A qualificação dos futuros cidadãos exige um corpo docente de excelência e habilitado, estando a qualidade do ensino e os resultados de aprendizagem ligados à qualidade da qualificação dos professores. Desta forma, a “habilitação profissional para a docência num determinado domínio é condição indispensável para o desempenho da actividade docente nas áreas curriculares ou disciplinas por ele abrangidos” (Decreto-Lei 43/2007, art.º 3.º). Essa habilitação profissional é obtida através de um curso ministrado em instituições de ensino superior, sendo que o ciclo de estudos deve garantir a aquisição de uma especialização de natureza profissional.

É fundamental reconhecer que o professor tem de desempenhar papéis e funções que exigem competências de elevado grau de complexidade, sendo extremamente importante que a formação inicial prepare profissionais para serem autónomos, críticos e criativos, que promovam o sucesso educativo dos alunos (Esteves, 2005). Nesse sentido, a formação de profissionais de educação deve implicar um currículo centrado na natureza profissionalizante da formação (Afonso & Canário, 2002), sendo condição necessária que os docentes se apresentem como competentes nas áreas gerais e fundamentais dos respetivos programas (Patrício, 1994). Até porque ensinar é muito mais do que informar e exige uma articulação constante com o aprender, daí ensino e aprendizagem serem indissociáveis. Assim, os formadores de professores devem ajudar a interiorizar “a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo” (Nunes, 2000, p.17).

Constituindo um quadro de orientação para os docentes, apresenta-se o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto e o Decreto-Lei 241/2001, da mesma data. O primeiro aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, referindo que os profissionais de educação devem ser portadores de um diploma que os habilita a tal profissão; enquanto o segundo se refere ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, abordando a organização da formação do professor de 1.º CEB e apresentando como o mesmo desenvolve e integra o currículo.

As dimensões em que o perfil de desempenho do profissional de educação assenta, preveem que este seja capaz de promover aprendizagens curriculares, assentes em diversos saberes específicos, que resultem numa relação pedagógica de qualidade e na interação com a instituição e a comunidade educativa em que se insere. As responsabilidades de um docente passam pela educação e instrução dos seus alunos, mas também pelo desenvolvimento de capacidades tanto de inserção como de compreensão, ou de intervenção na transformação social participada e reflexiva dos indivíduos.

Como se pode verificar, falar hoje de escola e de educação não é falar apenas de instrução. Espera-se que as escolas e os professores incorporem e mobilizem saberes e recursos, fazendo com que estas se constituam locais de vivências, aprendizagens de culturas e democracia e que se tornem um espaço de desenvolvimento de valores e atitudes e de sucesso educativo.

Embora as finalidades do ensino tenham sofrido alterações, o ato de ensinar continua a ser entre o professor e os alunos. Neste sentido, a formação é um elemento constitutivo da prática profissional, que se constrói a partir das necessidades e realizações que o docente consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, da reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto). Sabe-se, então, que a investigação deveria fazer parte do dia a dia de um

professor, dado que as exigências de funcionamento do sistema educativo assim o determinam.

A investigação pode ser caracterizada por mobilizar e construir conceitos, com a finalidade de dar resposta aos problemas que vão surgindo. Na investigação-ação podem ser utilizados métodos qualitativos como quantitativos, contudo ambos consistem “na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p.292). Os professores, observadores e reflexivos, desenvolvem a sua prática com base na sua própria investigação-ação, num dado contexto escolar ou sala de aula, que se apresenta sempre como um caso singular. Assim, a investigação-ação define-se como “um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal” (McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.18). Desta forma, uma metodologia orientada para a *práxis*, com o intuito de levar a uma participação mais ativa do professor, sendo ele agente de mudança, é a investigação-ação.

A investigação-ação revela-se fundamental na formação inicial de professores, pois formar é ajudar a tomar consciência das próprias atuações, sendo a investigação um processo ótimo de aquisição de conhecimentos para melhorar a prática (Torre, 2000, citado por Gonçalves, 2006). Recorrendo a esta metodologia adota-se uma atitude indagadora, que ajuda a compreender situações problemáticas e a recolher informações importantes para a tomada de decisão. No entanto, a investigação contribui não só para o desenvolvimento profissional, mas também para o desenvolvimento pessoal. Embora, a dimensão do desenvolvimento pessoal seja muitas vezes desvalorizada, esta é essencial, referindo-se

a um processo que envolve a pessoa do professor numa multiplicidade de vertentes, de entre as quais se destacam as formas de apreensão e organização dos conhecimentos, os valores, as crenças, as atitudes, os sentimentos e as motivações (Sá-Chaves, 1997, p.95).

Uma vez que o docente tem de “recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p.27), é condição necessária na investigação a observação. A observação é fundamental em todas as metodologias, pois “constitui (...) a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica” (Estrela, 1994, p.29), sendo fundamental para adequar o processo educativo às necessidades, interesses e motivações de cada aluno. Entendida como um processo sistemático através do qual se recolhem informações, a observação deve ser orientada por uma pergunta, um propósito ou problema (Gómez *et al.*, 1996). Assim, orientada e dirigida para um objetivo, este processo inclui atenção e inteligência.

A identificação de questões específicas para observar e questionar e a recolha dessa informação é essencial para fornecer aos professores oportunidades para refletir e questionar (Ponte, 2008). A observação torna-se, então, numa *práxis* necessária para avaliar as experiências de trabalho, produzindo efeitos formativos quando existe reflexão, questionamento, reconhecimento de problemas e procura de soluções. Desta forma, a observação também se associa à reflexão, sendo esta a possibilitar que o docente alcance informação correta e autêntica sobre a sua ação, as razões para a sua ação e as consequências dessa ação.

A reflexão é o processo fundamental na prática educativa, pois baseia-se na vontade, no pensamento, no questionamento e na curiosidade, na busca de respostas (Alarcão, 1996a), fazendo com que o profissional educativo pondere as suas ações. A prática e a reflexão assumem, então, uma correlação muito significativa, dado que é na prática educativa que ocorrem diversas situações e questões que precisam de respostas e que, automaticamente, conduzem à reflexão. É na sensibilidade de cada docente e na capacidade de refletir que reside o reconhecimento de situações problemáticas e emerge o pensamento reflexivo associado a uma prática que também ela é reflexiva.

No entanto, é possível olhar para o termo reflexão de diferentes modos, consoante as situações e circunstâncias em que ocorre. Para Schön (1987), o termo reflexão assume três conceções: “reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação” (Alarcão, 1996b, p.16). A reflexão na ação e sobre a ação separam-se apenas no momento em que têm lugar, sendo que a primeira se verifica durante a prática letiva e a segunda depois do acontecimento, ou seja, depois de a prática ter sido levada a efeito. É ao refletir sobre a ação, que se retém o conhecimento e se consegue formular o pensamento, conduzindo à indagação sobre a eficácia da prática. No caso da reflexão sobre a reflexão na ação, esta tem como intuito o desenvolvimento, melhoramento ou mudança da prática exercida. Considerando estas três conceções, a reflexão possibilita aos docentes identificar problemas, partilhar ideias e planear uma intervenção educativa de forma integrada e flexível, ajudando-os a “progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.4).

São as observações e, conseqüentemente, as reflexões que envolvem os docentes num processo investigativo, “não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino” (Zeichner, 1993, p.17).

A par das constantes observações, reflexões e investigações, é crucial que o profissional de educação planeie a sua intervenção. Atendendo ao facto de um docente ter programas referenciais e metas curriculares que fornecem uma visão das finalidades de cada área curricular e do que se pretende alcançar, a planificação torna-se, sem dúvida, uma primeira necessidade para quem pretende exercer uma prática pedagógica mais eficaz. É através da planificação que um professor consegue adaptar e transformar o currículo à realidade do seu contexto, tendo este a possibilidade de selecionar as suas formas de ação e as atividades que visam alcançar as finalidades predeterminadas.

A planificação é vista como um conjunto de ideias sobre o fenómeno a organizar, um propósito ou meta que se quer alcançar e que nos indica a direção a seguir e uma previsão do processo (Zabalza, 2001). No 1.º CEB,

onde um único professor é responsável por todas as disciplinas, as decisões de planificação sobre o que deve ser ensinado, o tempo que se deve dedicar a cada tópico e o treino que se deve proporcionar revestem-se de um significado e de uma complexidade suplementares (Clark & Lampert, 1986, citado por Arends, 1995, p.44).

No entanto, o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e atividades não direcionados (Arends, 1995). Partindo dos conhecimentos que o professor tem da turma e da reflexão sobre as intenções educativas, a planificação é tida como importante para a identificação de objetivos e metas a alcançar, para a previsão de questões orientadoras e do tempo necessário para a realização de determinada atividade ou tarefa, para a escolha de estratégias de ensino bem como de recursos a utilizar. A planificação assemelha-se, assim, a um esboço ou esquema que dá a ideia da organização e realização da ação, deixando o docente mais seguro e confiante. Pode dizer-se que, para além de uma “experiência ou de uma prática pedagógica, é também já, um momento de todo um trabalho, que vem de trás e se projecta para o futuro” (Alves e Fernandes, 1984, pp. 3-4). Contudo, a planificação também acarreta efeitos para os alunos, ajudando-os a tornarem-se mais conscientes das metas implícitas nas tarefas que têm de cumprir e melhorando os resultados de aprendizagem (Arends, 1995).

Reconhece-se, igualmente, a importância da gestão do tempo e do espaço para a criação de um ambiente produtivo e de sucesso educativo. A gestão do tempo requer “conhecimento do currículo, dos princípios da aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão” (*idem*, p.79). São estes aspetos que tornam este recurso tão complexo e difícil de gerir. Assim, “o tempo pode ser visto como um recurso crítico que, em combinação com outros recursos, produz a aprendizagem dos alunos” (*idem, ibidem*).

Sabendo que o tempo exerce influência sobre os alunos, torna-se um problema para o professor saber quanto tempo necessita para a exploração de um tema e/ou para a realização de uma atividade ou tarefa. Desta forma, são essenciais as decisões relativas ao tempo aquando do planeamento das aulas e a execução das mesmas. Pode dizer-se que, o tempo é bastante valioso, diminuindo na passagem do tempo (*idem*). Todavia, o mais importante é que o docente seja eficiente e eficaz no uso do tempo que dispõe, por forma a maximizar a aprendizagem da turma.

No ensino, o espaço também tem relevância, sendo importante a flexibilização. É importante que o espaço seja alterado consoante as intenções do professor, pois “ajuda a determinar os padrões de comunicação e das relações interpessoais” (*idem*, p.80). Assim, no início do ano letivo, os professores devem analisar como está disposto o mobiliário e avaliar o seu estilo de ensino, adequando a sala de aula às suas funções. Para diferentes funções existem diferentes formações, sendo as mais usadas: filas e colunas, círculo e grupos. As filas e colunas são a formação mais tradicional das salas de aulas, sendo a mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direção; a formação em círculo é útil para discussões e trabalhos independentes; a disposição em grupos é essencial para a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos (*idem*).

É fundamental, então, que o professor considere todos os aspetos da realidade objetiva, planeando tendo em consideração o tempo e espaço, bem como as necessidades, interesses e aptidões dos alunos e os métodos e estratégias que utilizará para abordar as áreas curriculares de uma forma interdisciplinar.

A interdisciplinaridade prevê a interação entre duas ou mais disciplinas, rompendo com a ideia de que estas devem ser trabalhadas isoladamente. Na verdade as disciplinas do currículo são apresentadas de forma fragmentada, mas já vários autores mostram que atitudes e práticas interdisciplinares conduzem a uma maior compreensão da realidade. Para Piaget (1972, citado por Pombo *et al.*, 1994, p. 10) “a interdisciplinaridade aparece como

«intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...tendo) como resultado um enriquecimento recíproco». A “etimologia do prefixo ‘inter’ (...) não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, um factor de coesão entre saberes disciplinares” (Gusdorf, 1990, citado por *idem*, p.12). O conceito de interdisciplinaridade implica, então, organização no processo de ensino-aprendizagem, devendo este ser gerado num ambiente securizante, onde se trabalha continuamente e em conjunto. Este ambiente de aprendizagem produtivo prevê a total participação dos alunos, sendo eles os principais responsáveis pelo seu desenvolvimento.

Nesta perspectiva o trabalho baseado na teoria de Piaget (1936) tem-se tornado um movimento atual importante na carreira docente. A base dessa teoria psicológica de aprendizagem denomina-se construtivismo e surgiu a partir da observação de crianças desde o seu nascimento até a adolescência. Através dessa observação concluiu-se que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio, rompendo-se com outras teorias. Apesar do construtivismo não constituir uma teoria de ensino, aponta para a adoção de uma abordagem de educação diferente daquela que é utilizada em algumas escolas (Fosnot, 1996). Os professores que fundamentam a sua prática no construtivismo rejeitam a ideia de que os conhecimentos podem ser ensinados apenas através da transmissão e fora do contexto. Numa perspectiva construtivista da aprendizagem, a abordagem ao ensino oferece aos alunos a oportunidade de uma experiência concreta e contextualmente significativa, onde estes podem levantar as suas próprias questões e construir os seus conceitos (*idem*).

O construtivismo é, então, “uma teoria que constrói a aprendizagem como um processo de construção interpretativo e recursivo por parte dos alunos em interação com o mundo físico e social” (*idem*, p.53). É uma teoria sobre a aprendizagem que se rege por princípios de diálogo e participação ativa dos diferentes agentes. Neste caso o conhecimento não resulta exclusivamente do sujeito ou da realidade, mas da organização que o sujeito faz da realidade,

sendo a aprendizagem a procura de significados. O professor tem, assim, o papel de organizador das situações de aprendizagem, avaliador do pensamento da criança, estimulador das atividades e de provocador de desequilíbrios cognitivos adequados. Está, assim, subjacente a esta teoria “a noção de que nós, como seres humanos, não temos acesso a uma realidade objectiva dado que construímos dela a nossa própria versão e, ao mesmo tempo, transformamo-la, a ela como a nós próprios” (*idem*, p.44).

Intrinsecamente correlacionado com o processo educativo e com o ensino-aprendizagem está a avaliação. Sabe-se que é necessário o docente avaliar as suas experiências de trabalho, por forma a melhorar e adequar as suas práticas à turma com quem lida diariamente. Porém, também é preciso avaliar os alunos em todas as suas dimensões e perspetivas. A avaliação dos alunos permite acompanhá-los e adequar, em tempo útil, a intervenção do professor. Contudo, esta evoca diferentes concepções, apresentando-se ora como uma obrigação institucional, ora como uma atividade sobre os alunos ou, ainda, como um processo que permite a distinção entre bons e maus alunos, o reconhecimento da autoridade dos professores e a manutenção da disciplina na sala de aula (Pacheco, 1995). No seu conjunto, a

avaliação incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas de cada ciclo, expressas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade (Despacho n.º 14/2011, de 18 de novembro).

Embora, na maioria das vezes, a avaliação se legitime pela função instrutiva, a verdade é que na prática esta desempenha uma função social. Assim, respondendo a muitas finalidades e desempenhando diferentes funções, a avaliação justifica-se e é indispensável. No que concerne ao ensino básico, a avaliação é um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo orientar o percurso escolar e certificar os conhecimentos adquiridos e as capacidades desenvolvidas pelos alunos, com vista à tomada de decisões adequadas às suas necessidades (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho). No entanto, a avaliação pode assumir três

modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica tem como principal função a recolha de informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos alunos. Como tal, leva à adoção de estratégias diferenciadas, contribuindo

para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano lectivo quando articulada com a avaliação formativa (Despacho n.º 14/2011, de 18 de novembro).

A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, sendo esta entendida como “um sistema de avaliação, que consiste em recolher, em ocasiões diferentes, no decorrer de um programa de estudos (...), informações úteis para verificar, periodicamente, a qualidade da aprendizagem” (Quebeque, 1928, citado por Abrecht, 1994, p.31). A partir dessas informações adotam-se, se necessário, novas metodologias e medidas de apoio. Com efeito, deverá ser atribuída à avaliação formativa não uma finalidade de classificação, mas uma “finalidade de controlo da progressão do aluno, inventariando as suas dificuldades e criando-lhes alternativas” (Pacheco, 1995, p.44).

Uma vez que a avaliação formativa é uma forma de identificação de dificuldades, tentando compreender as suas causas para as corrigir, nela devem estar envolvidos tanto o docente como os alunos. Através do questionamento e métodos interativos, estes tomam consciência do seu percurso de aprendizagem, levando-os a implicar-se cada vez mais nela (Abrecht, 1994). Pode dizer-se que o aluno aprende a partir da, e com a avaliação, cabendo depois ao docente registar os resultados da mesma. Esta modalidade de avaliação é, assim, uma forma do docente também tomar conhecimento da sua ação, conduzindo, através de múltiplos *feedbacks*, a orientar o ensino com eficácia e flexibilidade e a dispor de referências para a aplicação de estratégias pedagógicas (*idem*).

Afirma-se que “a avaliação formativa foi pensada como um instrumento, (...) destinado a ser útil tanto a quem aprende como a quem ensina, podendo

servir quer para fazer o ponto de situação, quer para encontrar meios de combater falhas e resolver problemas (*idem*, p.35). A auto e heteroavaliação assumem-se, então, como ferramentas de gestão que fornecem informações indispensáveis para a melhoria das aprendizagens.

No que se refere à avaliação sumativa, esta consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens realizadas pelos alunos (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho). Por outras palavras, a avaliação sumativa determina o grau de consecução do aluno, sendo-lhe atribuída uma nota no final de cada período letivo. Associada a um processo terminal, decidindo sobre o êxito ou fracasso, esta aplica-se mediante instrumentos de recolha de informação estruturados, interpretando-se o referido em comparação com o referente (Pacheco, 1995).

Tendo, assim, como objetivos a classificação e a certificação, a avaliação sumativa, inclui a avaliação sumativa interna e a avaliação sumativa externa. A avaliação sumativa interna fica a cargo dos professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, enquanto a avaliação sumativa externa fica à responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho). Através deste tipo de avaliação, decide-se sobre a retenção ou progressão do aluno.

É de realçar que tanto na planificação como na avaliação, os docentes têm de ter um nível de sensibilização maior perante crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Estas crianças podem ter

limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (Decreto-Lei 3/2008, art.º 1.º).

Como tal, é necessário que se criem condições para a adequação do processo educativo. Essas condições passam pela concretização de um

programa educativo individual que documenta as necessidades educativas do aluno em questão e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação.

Desta forma, é dada visibilidade à necessidade da diferenciação pedagógica nas escolas. Sabe-se que, hoje em dia, a escola confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural, o que implica uma outra conceção escolar (Cadima *et al.*, 1997). A aceitação dessa diversidade exige “o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada (...) que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem” (*idem*, p.14). A diferenciação não significa abdicar dos objetivos essenciais, mas sim adaptar a ação pedagógica de maneira a que o aluno os consiga alcançar. Diferenciar é, então, “lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (Perrenoud, 2000, p.9). Nesse sentido, é importante a adequação de estratégias de ensino às características e necessidades dos alunos.

Pode dizer-se que, a prática pedagógica envolve agentes de desenvolvimento, exige modalidades e implica metodologias cuidadas e diferenciadas. Reconhece-se, assim, que “aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se desenrola ao longo de toda a vida” (Arends, 1995, p.19) e exige que os docentes prestem atenção ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas (*idem*). Essas competências passam não só pelo domínio cognitivo, mas também pela capacidade e manejo do saber verbal e prático, uma vez que as tarefas de um docente também vão além dos conhecimentos que deve possuir. Este deve ser facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo e cuidadoso no equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos (Esteve, 1999, citado por Mesquita, 2011). A intenção deve ser sempre a de criar um espaço que contribua para a articulação de saberes, a igualdade de oportunidades, a promoção de atitudes e valores, o desenvolvimento de ações que facilitem a participação de todos os

intervenientes educativos e a valorização da ação educativa. É, então, essencial adotar uma metodologia de desenvolvimento harmonioso, onde a comunicação acompanhe o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido e, por forma a combater o insucesso escolar e a coadjuvar o docente, o trabalho colaborativo é essencial. O trabalho colaborativo estrutura-se como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhores resultados com base no enriquecimento adquirido pela interação (Roldão, 2007). A interação é indispensável para a troca de opiniões e experiências que permitem ensinar mais e melhor. Independentemente da maior ou menor experiência individual, é o trabalho colaborativo a proporcionar novas vivências e o aprofundamento dos conhecimentos (Arends, 1995). Assim, o trabalho colaborativo pode ser facilitador na procura de soluções para a resolução de um determinado problema ou situação.

Tendo em conta esta perspetiva, a prática pedagógica supervisionada revela-se fundamental na formação profissional de docentes, pois proporciona o desenvolvimento do formando em contacto com um supervisor da instituição de formação e um professor da escola que colabora no percurso. A supervisão define-se, então, como “um processo em que um professor (...) mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 1987, citado por Alarcão, 1996, p.92). Logo, um supervisor assume-se “como alguém que deve ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor” (Alarcão, 1996, p.93).

Realça-se o facto de, em supervisão, se recorrer a diferentes estratégias que surgem como instrumentos de apoio à reflexão, podendo ser usados de forma mais ou menos solitária ou de forma mais solidária (Sá-Chaves & Amaral, 2000). No entanto, para além de conduzirem à reflexão, estas estratégias visam também o desenvolvimento de competências e aptidões para ensinar e levam à avaliação da prática pedagógica. Destas fazem parte

perguntas pedagógicas, narrativas e a observação de aulas. As perguntas pedagógicas são necessárias para “questionar a validade ética de certas práticas e crenças, como meio de restituir ao professor o seu papel de intelectual” (Alarcão, 1996, p.102); enquanto as restantes estratégias são precisas para envolver o supervisor e o formando numa troca recíproca de saberes. Assim, pode dizer-se que estas estratégias permitem, tanto ao supervisor como ao formando, a construção colaborativa de conhecimentos, envolvendo-os numa metodologia de investigação-ação, importantes para o desenvolvimento profissional e pessoal de ambos.

Ao longo dos capítulos que se seguem, estas evidências continuarão a ser perceptíveis, sendo mostrado que a experiência desenvolvida na prática pedagógica supervisionada é um modo facilitador da co-construção de saberes profissionais, ajudando os formandos a tornar-se profissionais de educação de qualidade e excelência.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOGEOGRÁFICO

A EB1/JI da Torrinha insere-se no Agrupamento de Escolas Rodrigues de Freitas (AERF) e localiza-se na freguesia de Cedofeita, na rua da Torrinha.

A freguesia de Cedofeita é uma freguesia portuguesa do concelho do Porto, com 2,66 km² de área e 22.077 habitantes. Hoje em dia destaca-se pelas atividades comerciais, tendo a indústria sido desvalorizada ao longo dos tempos. No caso da arquitetura urbana, esta tem sido bastante renovada, acompanhando o progresso e as novas tendências, embora mantendo grande parte dos prédios de traço antigo, que constituem um importante legado patrimonial (Porto de Sempre, 2013a). Assim sendo, também existem monumentos e estátuas que ocupam lugar de destaque, como é o caso da velha igreja românica ou igreja de Cedofeita, situada no Largo do Priorado. A sua construção é anterior à Sé Catedral, sendo considerado o único monumento que ficou do período medieval, a norte do Douro, e por isso também o mais antigo (Porto de Sempre, 2013b).

A cultura desta freguesia é evidenciada pelas galerias de arte existentes, pela Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio e, ainda, pela Casa da Música (Porto de Sempre, 2013a). Os Jardins da Praça da República e da Rotunda da Boavista salientam-se como espaços verdes de lazer, tendo sido prioridade a sua revitalização e requalificação (*idem*).

No campo da saúde a freguesia dispõe de vários equipamentos e serviços de apoio. Ao nível do ensino, Cedofeita possui estabelecimentos públicos e privados de todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar ao superior (*idem*).

A escola da Torrinha contempla a educação pré-escolar e o 1.º CEB, tendo sido inaugurada em 1963. Esta veio substituir a escola masculina que se situava ao lado da igreja de Cedofeita e a escola feminina que existia na rua de Cedofeita. A inauguração deu-se pelo Presidente da República que na altura era o Almirante Américo Tomás (Escola Básica da Torrinha, 2006).

A escola era dividida em dois setores, um para os rapazes e outro para as raparigas, por isso existiam dois diretores e dois recreios. Nessa altura a escola não possuía qualquer nome e só em 1974 passou a ser mista e a designar-se por Escola da Torrinha (*idem*).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A EB1/JI da Torrinha é uma escola pública, inserida no AERF, situada na Rua da Torrinha em Cedofeita. Segundo o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, a “autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas (...) orientam-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência” (art.º 3.º).

No caso da EB1/JI da Torrinha o conselho de docentes do estabelecimento é presidido pelo coordenador da escola e secretariado por elementos do conselho, à exceção do coordenador. Esse coordenador é designado pelo Diretor do AERF.

Os órgãos de administração e gestão do AERF são o Conselho Geral, composto por 21 membros, a Diretora que é coadjuvada no exercício das suas funções por um subdiretor e adjuntos, o Conselho Pedagógico que tem na sua composição 15 elementos e o Conselho Administrativo que se constitui pela Diretora, que preside, o subdiretor ou um dos adjuntos do, por ele designado para o efeito e o chefe dos serviços de administração escolar, ou quem o substitua (cf. anexo 2BI).

Salienta-se o facto de o AERF desenvolver um programa de territorialização de políticas educativas de intervenção prioritária (TEIP). São consignados programas de TEIP, aos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, identificados e seleccionados a partir da análise de indicadores de resultados do sistema educativo e de indicadores sociais dos territórios em que as escolas se inserem (Despacho n.º 20/2012, art.º 2.º).

As escolas do agrupamento ou a escola não agrupada que integram um TEIP desenvolvem um conjunto de medidas de apoio às populações carenciadas, como resposta às necessidades e expectativas dos alunos, como é o caso da EB1/JI da Torrinha.

Para atender, igualmente, às necessidades das crianças e dos alunos, recorre-se a instrumentos como o projeto educativo e os projetos curriculares. O projeto educativo tem por base objetivos predefinidos e a sua operacionalização é feita através do plano anual de atividades, do regulamento interno e dos projetos curriculares, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos e da comunidade educativa. Pode dizer-se que este emerge de uma conceção de escola/comunidade educativa, pressupondo princípios de autonomia na sua construção (Carvalho & Diogo, 1994). Os projetos curriculares são uma forma de cada contexto apropriar o currículo face a uma situação real, estabelecendo opções e intencionalidades próprias e construindo modos particulares de organização e gestão curricular, apropriados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos daquele contexto (Roldão, 1999). Constituem-se, assim, como um instrumento de articulação vertical, ou seja, que promove uma continuidade curricular entre os diferentes níveis de educação/ensino. É de realçar que a EB1/JI da Torrinha não possui projeto educativo nem projetos curriculares, estando estes em processo de elaboração.

Com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades, a participação ativa de todos os intervenientes educativos e a qualidade do ensino, reconhece-se a importância dos

instrumentos mencionados anteriormente. Contudo, também os espaços que a escola dispõe são essenciais para que todos se sintam bem e motivados.

Nesse sentido, a EB1/JI da Torrinha apresenta um recreio com uma área livre e outra coberta, que se compõe paralelamente à escola, estando algumas salas diretamente ligadas com esse espaço. É composta por um edifício com dois pisos, sendo que no piso térreo existem duas salas de jardim de infância, uma sala destinada à unidade de intervenção especializada (UIE), cinco salas reservadas ao 1º CEB e uma sala para o pessoal docente e não docente. Para além disso, é nesse piso que se encontram a cozinha e a sala de refeições que, em ambiente condigno, completam a função educativa da escola, sendo um local privilegiado para a realização de qualquer tipo de refeição ou de espetáculo, pois contém um grande palco que pode ser utilizado em qualquer altura do ano letivo pela comunidade educativa. Ainda no mesmo piso, encontra-se a biblioteca que está equipada com um quadro branco, um retroprojektor e vários computadores.

No que concerne ao segundo piso, neste encontram-se oito salas para crianças dos 6 aos 10 anos de idade, ou seja, crianças que frequentam o 1.º CEB e, ainda, os serviços de apoio pedagógico, administrativo e informativo.

É de realçar que ambos os pisos incluem casas de banho, devidamente equipadas, atendendo às necessidades de todas as crianças que frequentam a escola e ao pessoal docente e não docente.

Relativamente ao pessoal docente, salienta-se a existência de duas educadoras de infância, duas professoras responsáveis pela UIE e 19 professores titulares de turma. No que comporta ao pessoal não docente, importa mencionar que estes têm o papel de colaborar para a criação de um ambiente físico e social que propicie o desenvolvimento do processo educativo, no respeito pelos outros, pelas instalações e material (cf. anexo 2BI). Deles fazem parte seis docentes de apoio educativo e dois professores de apoio socioeducativo.

O horário do pessoal docente e não docente obedece às regras do regime de funcionamento da instituição em questão. O horário da componente letiva

da educação pré-escolar estende-se entre as 9:00h e as 15:30h e o horário das atividades não letivas ou da componente de apoio à família integram três momentos do dia, o primeiro das 08:30h às 09:00h, o segundo das 12:30h às 14:00h e o terceiro das 15:30h às 18:30h. No caso do 1.º CEB, o horário da componente letiva estende-se entre as 9:00h e as 16:00h, o horário das atividades de enriquecimento curricular das 16:30h às 18:00h e o da componente de apoio à família num primeiro momento das 08:00h às 09:00h e num segundo das 18:00h às 19:00h.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA

As aulas da turma do 3.º D, da EB1/JI da Torrinha, decorrem no segundo piso, na sala cinco. Esta sala é relativamente ampla e possui bastante luz natural.

O espaço está organizado para que o docente tenha uma visão global de todos os seus alunos e para que estes consigam observar e interagir tanto com ele como com os restantes colegas. A secretária do professor ocupa o lugar oposto à porta de entrada, junto a uma janela e ao quadro preto de giz, enquanto as carteiras dos alunos estão dispostas em U, estando duas ao centro. É de realçar que esta disposição é alterada consoante as tarefas que se desenvolvem e das necessidades dos alunos.

A sala de aula contém um aquecedor e três armários onde são guardados os dossiês do professor, os livros dos alunos e materiais de uso corrente, como giz, folhas A4 e A3, colas, lápis de cor, canetas de feltro, réguas, transferidores e compassos. Possui, ainda, um computador com ligação à internet e uma impressora, bem como prateleiras embutidas na parede, destinadas aos livros que os alunos vão trazendo para leituras ocasionais de lazer.

Salienta-se, igualmente, o facto de metade das paredes da sala de aula serem revestidas a cortiça, permitindo que se exponham regularmente os trabalhos que os alunos vão desenvolvendo ao longo do ano letivo bem como cartazes informativos.

2.4. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA TURMA

A turma é constituída por 22 alunos, sendo que 11 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. É de realçar o facto de existirem dois alunos com NEE, tendo um deles uma disfunção global do desenvolvimento (autismo) e o outro estar numa fase de recuperação, devido a uma doença crónica (cancro). O aluno com autismo beneficia de terapia ocupacional e terapia da fala, enquanto o segundo aluno frequenta só a terapia da fala, pelas suas dificuldades ao nível da dicção que depois se refletem na produção escrita.

Salienta-se, ainda, a existência de um terceiro aluno com NEE que foi integrado na turma no início do mês de novembro de 2013 e que vai esporadicamente à sala de aula, para contactar com o docente e com os colegas, uma vez que apresenta um distúrbio genético (Síndrome de Down) e encontra-se na UIE.

A maioria dos alunos frequentou o JI e revelam-se todos expansivos, alegres, comunicativos e curiosos. No geral, pode dizer-se que cooperam entre si, sugerem e aderem com satisfação às experiências de aprendizagem, revelando autonomia e manifestando interesse por quase todo o tipo de atividades. Contudo, é necessário apresentar características individuais de alguns alunos. O Af. é um aluno que revela grandes dificuldades ao nível da leitura e da expressão escrita, o Rt. no que se refere a produções escritas, enquanto o Ge. tem algumas complicações ao nível da caligrafia (motricidade fina). A Aa. manifesta dificuldades ao nível da leitura e interpretação de textos bem como ao nível da aquisição dos conteúdos da área curricular de

matemática, tal como La., a Lr. e a Mr. Já a V., a I., a Y., o T. e o Gl. apresentam-se como os melhores alunos, com grandes capacidades de raciocínio e lógica. Estes dados emergem da análise das grelhas de observação que a estagiária foi aplicando no decorrer do estágio (cf. anexo 2BIV).

Dentro da sala de aula, as atividades da turma organizam-se de acordo com um horário semanal, o que lhes permite antecipar acontecimentos (cf. quadro 1). Todavia, esta ordem pode ser alterada se se justificar e se for em prol dos alunos.

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

Quadro 1 - Horário Semanal

Os alunos iniciam a manhã pelas 09:00h com uma área curricular, fazendo um intervalo para lanche e brincar entre as 10:30h e as 11:00h. Das 11:00h às 12:30h é lecionada outra componente letiva, tendo depois os alunos a sua hora de almoço até às 14:00h. A partir dessa hora, recomeçam as aulas até às 16:00h, sendo que das 15:30h às 16:00h a hora é reservada ou à componente curricular de apoio ao estudo ou a atividades no âmbito da Oferta Complementar. O dia prossegue para os alunos com atividades de enriquecimento curricular: expressão e educação físico-motora e musical e inglês, cuja prática cabe a outros docentes e não ao professor titular de turma.

No que concerne ao docente titular de turma, este cria um ambiente de aprendizagem produtivo e um clima em que se responde às necessidades dos

alunos. Por isso, não é visto apenas como um líder, mas como alguém que está sempre pronto a ajudar e a orientar as aprendizagens dos alunos, para o pleno desenvolvimento dos mesmos. Assim, a relação estabelecida entre professor-aluno é baseada em diálogos que promovem o pensamento crítico e reflexivo e estimulam à participação.

Para que um docente consiga estabelecer uma ligação afetiva positiva com a turma, por forma a motivar e melhorar as aprendizagens, também este deve conhecer as características pessoais e do meio de cada aluno. Nesse sentido, importa realçar que, as atividades de ocupação de tempos livres da turma em questão, passam por ler e ouvir histórias, brincar, ver televisão, praticar desporto e jogar jogos eletrónicos e/ou de computador.

Grande parte dos alunos chega à instituição e parte para casa, acompanhadas pelos pais, sendo o automóvel o meio de transporte mais utilizado. Salienta-se o facto de existirem nove alunos que vivem, apenas, com o pai ou com a mãe, tendo quase todos um irmão.

A generalidade dos pais trabalha por conta de outrem, no entanto nem todos estão a exercer as suas atividades profissionais. No que concerne às habilitações literárias dos mesmos, o grau de instrução predominante, em ambos os sexos, é o ensino secundário. No entanto, são as mães que se destacam como encarregadas de educação.

Todos estes aspetos e os que foram retratados ao longo deste capítulo foram tidos em conta na ação da estagiária, por forma a criar aulas de vasta riqueza que fossem ao encontro das necessidades dos alunos e que despertassem o interesse e motivação dos mesmos para a aprendizagem. Para se entender melhor o que foi feito, apresenta-se o capítulo que se segue explanando as atividades desenvolvidas, as aprendizagens adquiridas pela turma e reflexões sobre a prática da formanda durante o estágio.

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

A educação é universal e envolve os processos de ensinar e aprender. É através da educação que existe a apropriação de um conjunto de convicções, normas, valores, atitudes, costumes, tradições, técnicas e conhecimentos que fazem parte da sociedade. Este processo de socialização está intrinsecamente “ligado ao processo de individualização pelo qual cada pessoa se modela como realidade única” (Santos, 1977, p.9).

A prática educativa formal ocorre nas escolas, sendo elas a ocuparem-se sistematicamente pela educação, com pessoas especializadas, os professores, que asseguram o ensino. O ensino caracteriza-se pela transmissão de conhecimentos e como tal o docente ainda é visto, muitas vezes, como “o especialista de uma dada matéria curricular” (Esteves & Rodrigues, 1993, citado por Mesquita, 2011, p.29). No entanto, as crescentes mudanças exigem que um profissional de educação seja mais do que isso e que adquira uma preparação diferente. Nesse sentido, a prática pedagógica supervisionada em formação inicial, torna-se fundamental, proporcionando o contacto direto com a realidade, o que permite confrontar a teoria com a prática.

Sabe-se que a ação de um professor se desenvolve em torno de um currículo que evidencia um conjunto de aprendizagens pretendidas e que é corporizado nos programas das diferentes disciplinas. Contudo, o docente deve procurar encontrar um equilíbrio entre aquilo que é obrigado a ensinar e aquilo que executa na sala de aula, pois as escolas são constituídas por alunos distintos, com ritmos e estilos de aprendizagem diferentes. Destas evidências radica o conceito de gestão flexível do currículo que implica um ajustamento contínuo, na procura de favorecer o sucesso educativo de todos os alunos

(Diogo & Vilar, 2000). Neste sentido, pode dizer-se que as atitudes de um professor são muito importantes no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que trazem consequências no desenvolvimento de cada aluno e da turma. As estratégias e métodos de trabalho escolhidos influenciam tanto a aprendizagem como a forma como os alunos se comportam, individual e socialmente.

A estagiária procurou, desde o início da sua prática pedagógica, criar um espaço que contribuísse para a articulação de saberes, a igualdade de oportunidades, a promoção de atitudes e valores, o desenvolvimento de ações que facilitassem a participação dos familiares e da comunidade e, ainda, a valorização da ação educativa. Por isso, apostou na diversidade de atividades e tarefas e na construção de recursos, essenciais, para estimular a aprendizagem dos alunos. Todavia, criar um ambiente educativo que corresponda às necessidades de todos e que promova e incentive ao desenvolvimento cognitivo, físico, psíquico, emocional e social, não é simples. Como tal, foram precisos muitos momentos de observação, reflexão, investigação e de trabalho em equipa, no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional e na procura de respostas e decisões mais adequadas à turma. Desta forma, adotou-se uma metodologia de investigação-ação em todo o processo educativo. Esta metodologia, orientada para a *práxis*, levou a uma participação mais ativa da estagiária e contribuiu para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos.

Todas as metodologias e princípios para ensinar exigem que o docente analise as características de cada criança e a integração no meio, estimulando, apoiando, confrontando e avaliando. Foi, então, a grelha de observação elaborada pela estagiária e as constantes observações espontâneas, feitas ao longo da prática pedagógica, que contribuíram para a identificação de características coletivas e individuais dos alunos. Essas características foram as que estiveram sempre presentes aquando da realização das planificações e que conduziram a ação. Estas planificações tiveram um peso muito importante e não foram fáceis de elaborar, contudo foram um forte alicerce.

Na resposta a questões: “Como se deve organizar a ação e porquê?”; “A quem se destina?”; “Que meios devem ser utilizados?”; “Que atividades devem ser realizadas e em que ordem?”, foram permitidas constantes reflexões e investigações de extrema importância para a qualidade do ensino. Assim, as observações aliadas à reflexão e à investigação proporcionaram uma pedagogia participativa, orientada pelos princípios de diálogo. A intenção era a de envolver os alunos no processo educativo, sendo eles os responsáveis pela construção do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

A aprendizagem caracteriza-se “como um processo que dura toda a vida e através do qual o sujeito motivado, numa situação problemática, resolve o problema, atingindo a meta e modificando-se de forma duradoura (Santos, 1977, p.20). Contudo, existem aspetos que interferem neste processo, como a fome, a fadiga, as discrepâncias entre a escola e o meio em que os alunos vivem, entre outros, verificando-se, mais uma vez, a importância de conhecer as características dos elementos que constituem a turma. Através desse conhecimento é possível que o docente pense em estratégias que motivem os alunos e os deixem interessados por aquilo que lhes é desconhecido. Na prática, para despertar a curiosidade e o interesse, a estagiária recorreu a diferentes materiais que pudessem ser manipulados e a experiências que permitissem a interação entre a turma. Para além disso, deixou sempre em aberto o que se iria passar nos dias seguintes. Desta forma, pode afirmar-se que “o modo de aprender torna-se tão importante como aquilo que aprendemos, pois influencia de maneira decisiva a qualidade dos conhecimentos adquiridos e o próprio pensamento” (Barth, 1993, p.23). Assim, o pensamento não é indissociável da aprendizagem, sendo a comunicação o seu meio de intercâmbio.

Como se sabe a relação professor-aluno tem vindo a sofrer alterações ao longo dos tempos e, por isso, começaram a ser exigidas uma série de competências, não só técnicas como comunicacionais, com vista a um melhor relacionamento com os alunos e à criação de um ambiente facilitador de aprendizagem (Vieira, 2000). Foi a comunicação na sala de aula, considerando

sempre as regras de participação oral, que desencadeou ricos momentos de diálogo, discussão e questionamento, que permitiram à estagiária aceder ao pensamento dos alunos e estabelecer uma maior aproximação com os mesmos. Na sua perspectiva, esta aproximação revelou-se decisiva para o sucesso da turma, tendo esta aderido com agrado às experiências de aprendizagem e mostrado curiosidade por aquilo que se iria passar ao longo dos dias. Para além disso, reconhece-se que as experiências com pessoas significativas, influenciam a maneira como os alunos se veem a si próprios e como interagem com os outros, o que nestas idades é importante para um desenvolvimento equilibrado dos alunos.

As atividades desenvolvidas potenciaram, então, um ambiente organizado, onde o tempo e espaço também foram valorizados. O tempo e o espaço são “finitos e limitados, mas o tempo é o recurso mais crucial e cobiçado em termos de objectivos académicos” (Arends, 1995, p.89). Nesse sentido, a estagiária, teve de tomar muita atenção ao tempo que iria despender em cada tema ou atividade, exigindo isso um esforço acrescido, uma vez que nunca se tinha confrontado com este problema. Contudo, pode dizer-se satisfeita com o resultado desse esforço, tendo chegado ao fim da sua prática pedagógica com uma noção muito clara do tempo preciso para a concretização das atividades pensadas. Isso foi comprovado, através das aulas que não detinham momentos de interrupção e cujos objetivos eram alcançados, sendo o planeado, concretizado com sucesso.

Em relação ao espaço, este foi-se alterando consoante as necessidades e os objetivos pretendidos. As carteiras estavam dispostas em U, estando duas delas ao centro, mas quando era necessário, por exemplo, a elaboração de grupos, a organização espacial alterava-se nesse sentido. Importa salientar, igualmente, que a sala de aula não disponha de qualquer quadro interativo ou retroprojetor e, por isso, não permitia que se projetassem imagens, vídeos ou outros, havendo necessidade por vezes de conduzir os alunos até à biblioteca da instituição.

O tempo e o espaço fizeram, assim, parte do planeamento da ação, mas outros como os objetivos e as metas a atingir, com cada tema ou atividade, também tinham de ser considerados. Era por isso indispensável que, os programas referenciais e as metas curriculares estivessem a par das planificações. Os programas explanando as finalidades de cada disciplina bem como os objetivos e conteúdos a alcançar e as metas curriculares permitindo que a estagiária se concentrasse no que era essencial para a aprendizagem dos alunos.

A área curricular de português “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis *et al.*, 2009, p.21). Nesta área é necessário garantir o desenvolvimento de competências específicas em diferentes domínios: domínio do oral, da leitura, da escrita, do conhecimento explícito da língua, segundo o programa, ou domínio da gramática, segundo as metas curriculares, e da educação literária. Ao nível do oral, foi dada oportunidade aos alunos de participar em diversos debates, como vai ser demonstrado, que os consciencializavam para a importância de regras. O intuito era levar os alunos a exporem os seus saberes linguísticos e sociais, através da interação com a turma. Foram feitas, igualmente, atividades de escuta ativa, que levaram os alunos a prestar atenção ao discurso para conseguirem responder a questões ou completarem letras de canções.

No que se refere ao conhecimento explícito da língua, através de exercícios e jogos conduziu-se os alunos ao conhecimento de regras e processos gramaticais da língua. Abordaram-se as características do texto dramático e do texto conversacional escrito: a carta. Para introduzir as características do texto dramático, foi concebida uma maquete de um palco em esferovite e cartolinas que, depois foi apresentada à turma juntamente com bonecos de brinquedo que representavam as personagens. Desta forma, iniciou-se um diálogo sobre o que poderia ser a maquete, fazendo-se o levantamento das conceções alternativas dos alunos através de questões. Ao longo do diálogo, a estagiária foi aproveitando as ideias que surgiram para falar sobre a finalidade

do texto dramático, a composição do mesmo, sobre as personagens e algumas curiosidades, como as profissões ligadas ao teatro e os espaços e objetos do espetáculo teatral. A seguir, confrontou-se tudo o que tinha sido apreendido com um texto dramático presente no manual. No caso do texto conversacional escrito, este teve por base a história “A Carta para o Pai Natal” de Luísa Ducla Soares. Através de uma das cartas que a personagem principal da história escreve, os alunos conseguiram identificar a estrutura de uma carta e, posteriormente, a de um envelope.

Ainda no âmbito do conhecimento explícito da língua, ensinaram-se os sinais de pontuação e, conseqüentemente, as regras de pontuação, introduziu-se o termo palavras simples e palavras complexas e, ainda, se falou nos pronomes pessoais que fazem parte da língua portuguesa e da relação de homofonia, homografia e homonímia que as palavras estabelecem. Para a aprendizagem dos sinais de pontuação, foram construídos cartões em cartolina explanando os mesmos. Ao mostrar-se cada um dos sinais, os alunos teriam a oportunidade de debater o que cada um simbolizava e explicitar quando se utilizava. Posteriormente, foi feito um exercício prático, cujo objetivo era empregar os sinais de pontuação num texto onde estes ainda não estavam estabelecidos.

Em relação às palavras simples e complexas, foi prioritário que os alunos entendessem que as palavras simples são formadas por um único radical; enquanto as complexas são formadas a partir de uma palavra primitiva, mantendo o radical dessa palavra, ou seja, são palavras que sofrem alteração através do processo de derivação ou composição (Rocha & Lago, 2011). Assim, para melhor entenderem estes conceitos, leu-se o texto “Pedro Pescador” de José Viale Moutinho e fez-se a exploração do mesmo. Para além disso, executou-se um jogo que levou à criação de palavras simples e complexas, a partir de cartões concebidos em cartolina. Esses cartões continham prefixos, sufixos e radicais, podendo os alunos criar diversas palavras. No fim, todas as palavras encontradas pela turma, foram utilizadas para a concretização de um texto narrativo.

Os pronomes pessoais foram abordados através da apresentação de pequenas frases, cuja turma teve de identificar os nomes, tentando depois substituí-los por outras palavras. Desta forma, foi fácil a turma perceber que um pronome é uma palavra que substitui o nome. A partir desse momento, foi dada visibilidade à questão dos nomes pessoais terem três pessoas gramaticais, variando em género e em número, tendo a turma dado vários exemplos de frases e concretizado uma ficha de trabalho, produzida pela estagiária.

Para a abordagem à relação de homofonia, homografia e homonímia que as palavras estabelecem, apresentaram-se várias palavras para os alunos identificarem diferenças e semelhanças entre as mesmas. Através delas, chegou-se aos conceitos: palavras homófonas são aquelas que têm o mesmo som, mas grafia e significados diferentes; homógrafas são as palavras que se escrevem da mesma forma, mas têm som e significados diferentes e as palavras homónimas são as que têm a mesma grafia e o mesmo som, mas significados diferentes (*idem*). Após a turma ter compreendido isto, por forma a verificar as aprendizagens de cada um, realizou-se um jogo de dominó cujas peças continham palavras. Essas palavras eram agrupadas consoante a relação que estabeleciam, tendo os alunos de escrever frases em que as empregassem.

Ao nível da consolidação de conhecimentos, também foram alvo de trabalho, no âmbito do conhecimento explícito da língua, as classes de palavras, os adjetivos qualificativos e a classificação de palavras quanto à posição da sílaba tónica. Para isso, foram importantes as fichas de trabalho concebidas pela estagiária bem como os excertos das obras literárias exploradas. Através delas os alunos eram solicitados a identificar nomes comuns, próprios e coletivos, adjetivos que qualificassem o nome e fazia-se o levantamento de algumas palavras, para procederem à sua divisão silábica e à classificação quanto à posição da sílaba tónica.

O domínio da leitura e o domínio da escrita detiveram muita atenção, pois eram evidenciadas grandes dificuldades ao nível dos mesmos. A leitura é um

processo interativo entre o leitor e o texto e reconhece-se a sua importância tanto na vida escolar como na vida profissional (Sim-Sim, 2007). Sabe-se que ler é compreender/descodificar o que está escrito por forma a lhe atribuir significado. Assim, a leitura assume-se como “um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e de conhecimentos” (Sim-Sim, 2009, p.9). Para proporcionar momentos ricos de leitura e ao mesmo tempo possibilitar o contacto com diferentes tipos de texto, a estagiária disponibilizou livros aos alunos e destinou alguns momentos do dia à leitura recreativa. Para além disso, muitas aulas foram dedicadas à exploração de obras literárias, aliando-se a leitura à educação literária. Dessas obras fizeram parte: “Poemas da Mentira e da Verdade”, “Desejos de Natal” e “O Natal dos Nossos Animais” de Luísa Ducla Soares; “O Médico do Mar” de Leo Timmers; “O meu sonho é maior que o teu” de Virgílio Alberto Vieira e “A Maça Bravo de Esmolfe e a Lagarta Jeremias” de Helena Magalhães. O contacto com estas obras e, conseqüentemente, com os excertos das mesmas, deram origem à leitura e partilha de ideias acerca do seu conteúdo. Portanto, esta revelou-se uma maneira da estagiária mostrar que existem histórias ou contos para todos os gostos, levando a que a turma se interessasse mais por este tipo de atividade.

Ao nível da escrita, reconhece-se que é a escola que “deve tornar os alunos capazes de criar documentos que lhes dêem acesso às múltiplas funções que a escrita desempenha na nossa sociedade” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.5). Como tal, propiciaram-se ocasiões tanto de escrita individual como coletiva. Na escrita individual, através de um tema ou de imagens, os alunos realizaram na grande maioria textos narrativos, podendo estes conter ou não, dependendo da intenção, descrições e momentos de diálogo. A escrita individual permitiu à estagiária aperceber-se da capacidade que os alunos tinham de imaginar uma situação real ou imaginada e escrever sobre ela e, ainda, permitiu detetar as dificuldades existentes no que respeita à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto.

No que concerne à escrita colaborativa, esta “permite apresentar propostas, obter reacções, confrontar opiniões, procurar alternativas, solicitar explicações, apresentar argumentos, tomar decisões em conjunto” (*idem*, p.10). Esta estratégia tornou-se, então, uma forma de colmatar as pequenas carências que a turma apresentava, visto que através dela ocorreu a interação precisa para se obterem mudanças e se aprender a escrever. No entanto, embora enriquecedora, revelou-se exigente para quem a concretiza.

Na perspectiva da estagiária, a escrita em grande grupo foi a mais difícil de pôr em prática, uma vez que esta necessitava de bastante tempo para ser bem executada e a maioria dos alunos dava preferência à escrita individual, acabando por se desinteressar e desconcentrar. Todavia, com empenho, houve uma melhoria significativa. Essa melhoria adveio pelo facto de a estagiária recorrer a ilustrações para a concretização da planificação de texto que, de certa forma, orientavam os alunos e pelo facto de estar mais atenta às opiniões de toda a turma aquando da textualização, tentando fazer com que todos se sentissem valorizados e constatassem, na revisão do texto, que os seus contributos tinham sido valiosos. Importa referir que a planificação de texto define-se por “ajudar o aprendente a identificar o tipo e o objetivo da comunicação e adequá-las às características do público visado” (Amor, 2003, p.116), sendo a textualização dedicada à redação propriamente dita e a revisão à avaliação ou correção do que foi escrito (Barbeiro & Pereira, 2007). Estas três fases da escrita são essenciais para a prática da produção textual, tendo isso sido sempre transmitido à turma.

A área curricular de matemática “é uma (...) das mais antigas disciplinas escolares, tendo sempre ocupado, ao longo dos tempos, um lugar de relevo no currículo” (Ponte *et al.*, 2007, p.2). As atividades desenvolvidas nesta disciplina, na sua maioria, tiveram uma vertente lúdica, no sentido de promover um ambiente de aprendizagem onde os alunos quisessem e pudessem aprender matemática. Os domínios trabalhados durante a prática pedagógica foram: “números e operações” e “organização e tratamento de dados”. O primeiro domínio está ligado “à compreensão geral do número e

das operações em paralelo com a habilidade para usar esta compreensão” (Pimentel *et al.*, 2010, p.7); enquanto o segundo se relaciona com a representação e a interpretação de dados, sendo a estatística “um instrumento importante para estabelecer a ligação entre conteúdos de diferentes áreas e dentro da própria matemática” (*idem*, p.115).

Reconhece-se que o “aprofundamento da compreensão do sistema de numeração decimal tem especial ênfase no 3.º ano de escolaridade” (Mendes *et al.*, 2010, p.1) e que “no que diz respeito aos números naturais, os alunos têm a oportunidade de realizar tarefas cujo propósito é o estabelecimento de relações entre os números” (*idem, ibidem*). Nesse sentido, foram realizadas atividades relativas à dezena e centena de milhar e à numeração romana, concretizaram-se problemas que envolviam a adição, subtração e multiplicação de números naturais e efetuaram-se fichas de consolidação sobre sequências e regularidades, arredondamentos e estimativas.

A dezena de milhar foi introduzida pela estagiária, tendo esta utilizado o ábaco, o material multibásico, números em esponja e cartolinas separadas pelas classes e ordens do sistema de numeração decimal. Através das cartolinas, a turma facilmente conseguiu chegar à conclusão de qual seria a ordem que se seguia à unidade de milhar. Assim, rapidamente os alunos, à vez, passaram a usar o ábaco para representar um número que seria revelado, por um colega, através da colocação dos números de esponja nas classes e ordens certas. Quando a turma revelou estar a compreender a noção de dezena de milhar, ocorreu o mesmo processo com o material multibásico. Tal como o ábaco, este era familiar à turma, contudo tiveram de ser feitas algumas questões para que a mesma identificasse quantas unidades, dezenas, centenas e cubos de um milhar eram precisos para representar a dezena de milhar. Depois desta atividade, realizaram-se exercícios, para verificação das aprendizagens.

Ainda, no âmbito do domínio “números e operações”, foi explorada a tabuada da multiplicação por sete, oito e nove. Para tal, foram elaboradas e usadas barras de cartolina divididas em sete, oito e nove unidades. Estas

permitiram que os alunos, facilmente, fossem identificando quantas unidades eram necessárias para representar, por exemplo, o 7x1 e quantas barras de sete eram precisas para apresentar, por exemplo, o 7x10. Como forma de consolidação, os alunos utilizaram elásticos e serrinhas em *kapa line*.

A construção de gráficos e a sua análise, também foram atividades muito desenvolvidas, sendo estimuladas através de assuntos ligados, direta ou indiretamente, com os alunos. Realça-se a construção de gráficos de barras, resultantes da análise de tabelas relativas a atletas paralímpicos e medalhas conquistadas pelos mesmos e o registo e a construção de um pictograma relacionado com os alimentos mais consumidos pela turma que, com o auxílio da estagiária, conduziu os alunos à noção de frequência absoluta, moda, extremos e amplitude. A finalidade “de organizar dados em tabelas e de os representar graficamente é fornecer uma informação visual rápida de padrões e tendências” (Martins *et al.*, 2007, p.23), o que facilita os alunos na hora de responder a algumas questões, como: “Em que ano se conquistou mais medalhas?” ou “Qual o alimento mais consumido pela turma?”.

Como já foi referido, anteriormente, deu-se primazia ao desenvolvimento de atividades que motivassem e interessassem a turma, por isso a realização de diferentes jogos foram um bom recurso para ajudar a estagiária a cumprir os seus objetivos. Realizou-se o jogo “Mega Loto das Contas”, “Os Múltiplos”, “O Porquinho” e “Três em Linha de Dominós”. No “Mega Loto das Contas”, foram distribuídas folhas A4 brancas, pequenas peças em madeira e cartões numerados. Esses números eram o resultado de operações de adição, subtração e multiplicação, concebidas em cartolina pela estagiária. À medida que se iam mencionando as operações, os alunos tinham de registar as mesmas e o seu resultado nas folhas A4 brancas, recorrendo apenas ao cálculo mental. Se o resultado constasse no cartão que lhes tinha sido atribuído, assinalavam esse número com uma peça de madeira. O primeiro a completar o cartão tinha de dizer “Game”, passando a ser ele a mencionar as operações até outro ocupar o seu lugar.

O jogo “Os Múltiplos” consistia na realização de operações, cujo resultado fosse um múltiplo de 2, 5 ou 10. No entanto, essas operações só podiam conter os números que se encontravam nos cartões que iam sendo distribuídos, sendo aquando da sua entrega dito se se pretendia um resultado que fosse múltiplo de 2, 5 ou 10. Os primeiros, pares, a encontrarem uma solução teriam de dizer “Calculei”, ganhando um ponto se se verificasse que a mesma estava correta. O jogo terminou quando um par alcançou os cinco pontos. O “Porquinho” é um jogo cujo objetivo se prende em alcançar o número 30, através do lançamento de um dado, sendo que se sair o número um, perdem-se todos os pontos e cede-se a vez ao adversário. Todavia, os alunos tinham a possibilidade de passar o dado ao colega, mantendo os pontos marcados até então. Ao longo do jogo a estagiária foi garantindo que os alunos faziam a adição dos números corretamente, registando os pontos que os mesmos iam obtendo no quadro preto.

No que se refere ao jogo “Três em Linha de Dominós”, foi distribuído por pares um cartão com números de um a cinco, podendo estes conter possíveis repetições. A intenção era que os alunos completassem uma linha (horizontal, vertical ou diagonal), através da soma das pintas das peças de dominó, presentes numa caixa de cartão. Ao retirar-se uma das 10 peças de dominó que se encontravam na caixa, os alunos tinham de adicionar, mentalmente, o total de pintas saídas, marcando o resultado no cartão com uma pequena peça de madeira. Quando um par obtivesse uma linha tinha de dizer “Ponto”, marcando um ponto. O jogo terminou quando um dos pares chegou aos cinco pontos.

Pode-se verificar que os jogos foram uma mais valia na promoção do cálculo mental, este que se define “como um conjunto de saberes e processos mentais que a pessoa mobiliza, objectiva e subjectivamente” (Fernandes, 2006, p.17). Através do cálculo mental, os alunos foram estimulados ao desenvolvimento do raciocínio e quem é estimulado neste sentido demonstra, em geral, mais segurança ao enfrentar situações problemáticas, revela-se

mais autónomo e apresenta estratégias variadas na resolução de problemas (*idem, ibidem*).

No que concerne à área curricular de estudo do meio, esta apresenta diversos conteúdos globais que visam incentivar os alunos à pesquisa, à observação e à seleção de informação para a aquisição de conhecimentos (Roldão, 1995). Sabe-se que “as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia” (ME, 2004, p.101), mas cabe à escola a concretização de aprendizagens mais complexas. Este fator leva a que se proporcionem aprendizagens ativas, onde os alunos se envolvam e ponham em ação os seus mecanismos cognitivos e afetivos (Roldão, 1995). Como tal, através de atividades experimentais, tarefas de exploração, de diálogos sobre vivências dos alunos e jogos lúdicos, a estagiária procurou consciencializar a turma acerca da realidade em que vivem.

Na base de todas as atividades estiveram quatro dos blocos evidenciados no programa de estudo do meio, nomeadamente: “À Descoberta dos Outros e das Instituições”; “À Descoberta das Inter-Relações entre Espaços”; “À Descoberta dos Materiais e Objetos” e “À Descoberta de Si Mesmo”. Abordaram-se as relações de parentesco e questões ligadas à naturalidade e nacionalidade; fez-se o reconhecimento de bandeiras e brasões, tendo os alunos ouvido e cantado o Hino Nacional e pintado a bandeira de Portugal e falou-se do passado do meio local e de outras culturas, concretizando-se um mapa com imagens e curiosidades acerca de diferentes etnias.

Do conteúdo da naturalidade e nacionalidade, destaca-se a aula em que foi esquematizada a relação entre freguesia, concelho e distrito. Após o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, através de um diálogo, a estagiária elaborou um desenho no quadro preto, para uma melhor compreensão do conceito de freguesia e concelho. Depois, disponibilizou imagens de um mapa das freguesias da cidade do Porto e outro dos concelhos da mesma cidade. Estes mapas permitiram que se fizesse uma exploração intergrupala, levando a turma a entender a diferença entre estas duas noções.

Com estes conceitos interiorizados, procedeu-se à reflexão do que poderia ser um distrito. Assim, e para facilitar a compreensão da turma, foi apresentado um grande mapa de Portugal Continental, tendo os alunos marcado com pioneses os seus distritos.

Em relação ao passado do meio local, realça-se a concretização do jogo “Desafio Monumental”. Na aula em que este jogo se sucedeu, inicialmente fez-se o reconhecimento de monumentos da cidade do Porto, através de diferentes imagens, impressas, plastificadas e coladas em cartolina. As imagens permitiram o questionamento e a identificação dos monumentos escolhidos para retratar na aula. À medida que isso ia acontecendo, iam sendo colocadas, por baixo das imagens, faixas em cartolina com o nome dos monumentos. Durante todo este processo, as ideias da turma foram aproveitadas para a abordagem das datas de construção e dos estilos de cada um deles. Para a consolidação das aprendizagens, concretizou-se o dito jogo “Desafio Monumental”. Este jogo estava dividido em casas, umas que faziam com que as equipas tivessem de responder a perguntas sobre os monumentos da cidade do Porto e outras com imagens, que faziam com que se recuasse ou avançasse.

A evolução dos meios de comunicação e dos meios de transporte, também foi um dos conteúdos tratados, tendo sido elaborados frisos cronológicos com imagens impressas e coladas em cartolina. Da evolução dos meios de transporte surgiu, ainda, a escuta ativa de diferentes sons, como o som do carro, do comboio, do avião, entre outros, e um debate sobre a prevenção e segurança rodoviária e os sinais de trânsito. Este debate levou à realização do jogo “Loto dos Sinais de Trânsito”. O objetivo do jogo era completar um cartão, fornecido pela estagiária, com sinais de trânsito. No entanto, para os pares estabelecidos terem direito à imagem do sinal, que ia sendo retirada de um saco de pano, não bastava possuí-lo no cartão. Os alunos tinham de dizer se era um sinal de proibição, obrigação ou perigo e, só assim, tinham direito a receber a imagem. Quando um dos pares completasse o cartão, teria de dizer a palavra “STOP”.

Ainda, no âmbito da área curricular de estudo do meio, introduziu-se o estudo da função digestiva, tendo a estagiária produzido e utilizado uma maquete, para uma melhor compreensão por parte dos alunos. A maquete foi construída com cartão e espuma vinílica acetinada, permitindo colocar e retirar os diferentes órgãos do sistema digestivo, tal e qual como se fosse um puzzle. O estudo da função digestiva abriu caminho para a abordagem à roda dos alimentos e aos hábitos de higiene da boca. Quando se falou na roda dos alimentos, aproveitou-se o momento para a construção de uma. A roda, em si, bem como os alimentos que a constituem, foram concebidos pela estagiária, mas coube aos alunos a tarefa de colocar os alimentos nas divisões correspondentes, tendo em conta a importância que detêm na alimentação. Importa salientar que a roda foi elaborada a partir de cartolinas de diferentes cores e os alimentos impressos, plastificados e colados em espuma vinílica acetinada, dando um efeito tridimensional. Como meio de consolidação de conteúdos, a estagiária criou o jogo “À Descoberta”. Para a realização do mesmo, a turma foi dividida em cinco grupos, tendo sido apresentado, em cartolina, um desenho do sistema digestivo. Este desenho estava repartido em casas, tendo os alunos de lançar um dado para ir avançando de casa em casa. Contudo, existiam particularidades que faziam com que se recuasse, avançasse ou que se tivesse de responder a questões sobre a roda dos alimentos, os hábitos de higiene da boca e o sistema digestivo.

Numa vertente prática, permitiu-se também o contacto com computadores, tendo estes sido usados para pesquisas, e realizaram-se experiências de mecânica, relacionadas com a força e o equilíbrio. Para executar a primeira experiência, foram necessários paus de vassoura, sacos de plástico de asas, quatro borrachas e fita-cola. Aproveitando os livros da turma e duas cadeiras da sala de aula, colocaram-se duas borrachas fixadas com fita-cola em cima do encosto de cada cadeira, tendo a turma de pousar um pau de vassoura, com um saco de livros pendurado, sobre a mesma. A intenção era que os alunos obtivessem resposta às questões que previamente tinham sido colocadas, nomeadamente: “Qual a importância de levantarmos um objeto

com uma alavanca?” e “Será que é necessário menos força se esta for exercida mais afastada do ponto de apoio da alavanca?”. Na segunda experiência foi apresentada uma régua, uma borracha e três lápis de carvão iguais, tendo sido solicitada a presença de um aluno junto à secretária da estagiária. Foi colocada a régua em cima da borracha e o aluno teve de tentar equilibrar os três lápis. Pretendia-se que a turma conseguisse responder à pergunta: “É possível manter-se um baloiço em equilíbrio, colocando um peso diferente em cada braço?”. Quando conseguiram chegar à resposta certa, foi-lhes dada oportunidade de elaborarem mobiles com origamis de natal. Estes iriam servir para enfeitar a sala de aula, tendo os alunos de prestar atenção ao modo como eram dispostos os origamis, para os mobiles se manterem em equilíbrio. Nesta atividade, a estagiária fez-se acompanhar de fios de sediel, paus de madeira e alguns origamis de papel.

Mas como “não é a simples manipulação de objectos e instrumentos que gera conhecimento” (Martins *et al.*, 2007, p.38), recorreu-se à realização de uma carta de planificação. Esta é elaborada pelos alunos, com o apoio do professor, e é um método que permite verificar as conceções prévias dos mesmos, como estes interpretam a questão-problema, que respostas consideram plausíveis e se uma previsão se confirma ou não (*idem*). Através da carta de planificação de experiência os alunos questionaram, refletiram e interagiram com a turma e com a estagiária, por forma a responder a perguntas. Desta forma, conseguiu-se criar o desafio intelectual que manteve os alunos interessados e a “querer compreender fenómenos, relacionar situações, desenvolver interpretações, elaborar previsões” (*idem, ibidem*).

A área curricular de expressões artísticas e físico-motoras desempenha um papel muito importante na formação dos alunos, desenvolvendo diversas capacidades que os ajudarão a conviver com os outros. O contacto com as expressões permite o desenvolvimento de capacidades de expressão e comunicação, permite trabalhar os sentidos, o espírito de equipa, a imaginação, a criatividade e, ainda, reforça a autoestima. Esta harmonia é o

que torna a área de expressões tão rica e essencial, podendo ser até um forte pilar nas diferentes áreas curriculares.

Ao nível da expressão e educação plástica, as atividades desenvolvidas na prática pedagógica reincidiram sobre o recorte, a colagem, a pintura, o desenho e as dobragens, permitindo o contacto com a tridimensionalidade. Foram realizados ecopontos para a sala de aula com caixas, papel autocolante e imagens, tendo surgido um debate sobre a importância da reciclagem. Elaboraram-se cartazes relativos a conteúdos lecionados, fantoches, desenhos referentes a textos criados pelos alunos e recortaram-se figuras geométricas em papel de lustro, para a elaboração de uma banda desenhada com as mesmas. Na base desta última atividade, esteve o texto narrativo “Geométrico e Latrónico” de Maria Rosa Negrin. Para além disso, feito um pinheiro de natal com material reciclado e dobragens para a construção de caixas em forma de cubo, tendo estas sido ilustradas com desenhos alusivos ao natal e levadas para casa com uma pequena lembrança. Através da manipulação e experiência com os materiais, as formas e as cores, foi possível a turma expressar o seu mundo interior e representar a realidade, contribuindo para despertar a imaginação e a criatividade e desenvolver a destreza manual (ME, 2004).

A expressão e comunicação musical pressupõe o ensino e a aprendizagem de um conjunto de atividades relacionadas com a audição, a interpretação e a composição (Vasconcelos, 2006). As atividades relacionadas com esta área centraram-se na escuta ativa, onde os alunos tinham de completar letras de canções, e no canto interligado ao movimento. Os alunos tiveram a oportunidade de cantar, por exemplo, a música “O Ecoponto” de Margarida Fonseca Santos e a música “Eu Gosto de Sopa”, cuja autoria é da RTP. Associada a esta última, esteve também toda uma coreografia, idealizada e pensada pela estagiária que exigiu o seu ensino, verso a verso. Proporcionando momentos de riqueza e bem-estar, os alunos demonstraram bastante interesse por este tipo de atividades.

A área de expressão e educação dramática refere-se a “actividades de exploração do corpo, da voz, do espaço, de objetos” (ME, 2004, p.77). Assim, referente a esta área surgiu a manipulação de fantoches, inventariando-se algumas histórias e a leitura dramatizada dos textos “Ana e o Anão” de Álvaro Magalhães e “O Freguês Caloteiro” de Luísa Dacosta. Nestas dramatizações os alunos tiveram de imaginar as situações retratadas, como se fosse realidade, interagindo uns com os outros e com o espaço, prestando atenção ao modo como deviam proferir as palavras e aos possíveis sentimentos que poderiam advir das mesmas.

Em relação à expressão e educação físico-motora, esta tem “subjacente uma concepção de educação integrada a partir dos conhecimentos adquiridos na vida familiar e na comunidade de origem de cada aluno” (Maria & Nunes, 2007, p.5). No âmbito desta, realizaram-se jogos tradicionais, juntamente com outras duas turmas, uma do primeiro ano e outra do quarto ano de escolaridade. Pode dizer-se que foi uma atividade que promoveu o contacto com a comunidade educativa e o trabalho colaborativo, pois das outras duas turmas mencionadas faziam parte as restantes colegas de estágio.

Para que todos os alunos, envolvidos na atividade em questão, pudessem desfrutar ao máximo do momento, formaram-se grupos destinados às diferentes estações de jogo. No entanto, todos tiveram a possibilidade de passar por todos os jogos, sendo eles: a corda; a macaca; a bola ao capitão; o futebol sem bola e o jogo das latas. Para além de ser uma condição favorável ao desenvolvimento social dos alunos, permitiu que estes desenvolvessem capacidades em áreas específicas da expressão e educação físico-motora. Neste caso, ao nível da perícia e manipulação, que se refere a ações motoras básicas, e ao nível dos jogos que facilitam a realização de habilidades básicas e ações técnico-táticas fundamentais (ME, 2004). Realça-se, ainda, o facto de as estagiárias terem proporcionado um lanche convívio, na cantina da escola.

Outras atividades, ligadas às diferentes áreas curriculares, promoveram igualmente o contacto com a comunidade educativa e com os familiares dos alunos. Uma dessas atividades foi idealizada para ser apresentada na

Assembleia de Turmas que sucede durante uma tarde. Esta assembleia tem como intuito fazer chegar a toda a comunidade educativa uma mensagem acerca de um determinado assunto. Para tal, é feito um sorteio, cujas turmas da instituição são agrupadas duas a duas, ficando responsáveis por preparar uma temática que depois será apresentada a toda a comunidade educativa. A turma de terceiro ano, com quem a estagiária exerceu a sua prática pedagógica, teve de trabalhar em conjunto com uma turma de primeiro ano de escolaridade, sendo o assunto a retratar “A Pobreza e a Exclusão Social”. Unidos para um mesmo fim, foi realizada a letra de uma canção que se associou a uma melodia, sendo esta cantada e coreografada pelos alunos. Para além disso, fez-se um cartaz, um pequeno filme com imagens alusivas ao tema em questão e alguns dizeres, constituindo-se estes como importantes, uma vez que tinham como propósito transmitir uma mensagem. O cartaz foi, posteriormente, exposto à entrada da escola.

A atividade que envolveu os familiares promoveu o convívio e o gosto pela leitura. Acompanhados de biscoitos, bolo e café, os familiares desfrutaram da leitura e da dramatização de poemas pelos seus educandos. Foi um momento rico e interessante em que todos aderiram com satisfação. Pode dizer-se que, o número de familiares presentes e o empenho e motivação da turma foram indicadores de sucesso. Esta também foi uma atividade que possibilitou o diálogo entre a estagiária e os familiares dos alunos, ficando esta mais próxima destes.

Do total das horas letivas previstas para o 1.º CEB, ainda foram desenvolvidas atividades no âmbito do apoio ao estudo e da educação para a cidadania. No apoio ao estudo, deu-se primazia à elaboração de pequenos exercícios lúdicos que levassem à consolidação de conhecimentos das diferentes áreas curriculares. A atividade de pintura de um desenho, cujas cores eram definidas pela tabuada da multiplicação por sete, é um exemplo que reforça bem a afirmação anterior. Apostando-se numa atitude construtiva de saberes, ocorreram igualmente momentos de diálogo, reflexão e questionamento. Estas ocasiões possibilitaram o acesso ao pensamento dos

alunos, verificando-se quais as suas maiores dificuldades e o porquê das mesmas. Desta forma, nas aulas seguintes, a estagiária podia atuar em conformidade com o que lhe ia sendo transmitido, debruçando-se mais sobre os conteúdos que mostrassem ser os mais complexos para a turma.

Ao nível da educação para a cidadania, fizeram-se debates sobre a pobreza e a exclusão social, sobre o que significa viver em comunidade, a diversidade e o racismo, os direitos das minorias e, ainda, sobre o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. A abordagem a estes temas é sempre importante para a compreensão do mundo e para sensibilizar os alunos, no sentido da entreajuda e da cooperação. Embora, a turma em questão já tivesse ouvido falar nestes assuntos, o seu saber alargou-se com a intervenção da estagiária. Ainda, no âmbito da educação para a cidadania, foram discutidas questões relacionadas com o comportamento da turma ao longo da semana.

É de salientar que já era hábito, os alunos, fazerem uma análise ao seu comportamento, sendo-lhes atribuídas cores. A cor verde destinava-se a quem tinha um bom comportamento, o vermelho a quem não tinha um comportamento exemplar e a cor amarela a quem tinha um comportamento intermédio. Este hábito das cores não foi alterado, mas houve preocupação por parte da estagiária em levar os alunos a refletir mais sobre o seu comportamento, as suas atitudes e em como isso poderia ou não influenciar a aprendizagem. No início, todos os elementos da turma limitavam-se a mencionar qual a cor que consideravam ser a mais apropriada a si e quando era pedido para justificarem a sua escolha, demonstravam grandes dificuldades e pouca capacidade argumentativa. No sentido de melhorarem, a estagiária começou a fazer perguntas de orientação, apelando à reflexão, como por exemplo: “Levantaste o braço para pedir a palavra?”; “Respeitaste os teus colegas?”; “Colaboraste nas atividades?”; “Achas que o teu comportamento influenciou a tua aprendizagem?”. Este tipo de questões, no fim da prática pedagógica, revelaram-se importantes para os alunos, tendo estes conseguido tornar-se mais críticos e autónomos. Acontecimento, este, que deixou a estagiária bastante satisfeita, pois contribuir para o

desenvolvimento do pensamento dos alunos, era um dos seus grandes objetivos.

Apesar das atividades desenvolvidas na prática pedagógica terem sido descritas tendo em conta as diferentes componentes curriculares, nenhuma foi trabalhada de forma fragmentada. Reconhece-se a importância da interdisciplinaridade na aprendizagem, sendo o professor o responsável pela formação integral dos alunos, visando a realização de aprendizagens significativas. A “interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade” (Santomé, 1998, p. 65). Mais concretamente, a interdisciplinaridade é a “cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objecto” (Marion, 1978, citado por Pombo *et al.*, 1994, p. 10). Esta conceção possibilita, então, que os alunos compreendam as ligações que existem entre as diferentes áreas e que desenvolvam o raciocínio a fazer inferências e a estabelecer relações, contribuindo para a compreensão do mundo.

A promoção da interdisciplinaridade requer um esforço acrescido por parte do docente, mas produz efeitos positivos, sendo por isso importante na prática pedagógica. Assim, através de um tema, de um texto ou de uma atividade, a estagiária investiu na articulação das diferentes áreas curriculares. Salienta-se, por exemplo, o dia em que foi lido o texto poético “Medalha de Ouro”, presente na obra “O meu sonho é maior que o teu” de Virgílio Alberto Vieira. Depois de lido e explorado o texto, através de questões, diretas e indiretas, sobre o conteúdo do poema e sobre quem recebe medalhas, a turma chegou à conclusão que os atletas mencionados no poema poderiam fazer parte dos jogos olímpicos ou dos jogos paralímpicos. Desta forma, surgiu o jogo “Medalha às Escuras” que, consistia em colocar uma medalha de cartolina ao primeiro classificado presente numa imagem. Para tal, eram vendados os olhos a um aluno, ficando outro responsável por dar as coordenadas. No seu seguimento, surgiu a análise das tabelas relativas a atletas paralímpicos e medalhas conquistadas pelos mesmos, bem como a

construção de gráficos de barras. Consequentemente, adveio o debate sobre o Dia Internacional das Pessoas com Deficiência que preparou os alunos para a Assembleia de Turmas que foram ver, cujo tema era esse mesmo.

Este é um dos exemplos onde a interdisciplinaridade é bastante visível, no entanto existem mais situações assim, sendo isso bem perceptível através das planificações que seguem em anexo. A verdade é que, no início, a estagiária não evidenciava tanto esta prática, mas pouco a pouco foi evoluindo, tendo melhorado a qualidade do ensino e ganho mais confiança e intuição e desenvolvido o pensamento e a capacidade de adaptação. Isto porque, a interdisciplinaridade está também associada à personalidade” (Santomé, 1998).

Para certificar que a sua ação está a trazer resultados positivos para os alunos e que estes estão a desenvolver capacidades e a aprender, um docente tem de se servir dos diferentes métodos de avaliação. O termo avaliar caracteriza-se por “um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução (Roldão, 2005, p.41). Na prática pedagógica, o método de avaliação mais evidenciado foi a avaliação formativa, dado que permitia recolher, em diferentes ocasiões, informações úteis para verificar a qualidade da aprendizagem e, consequentemente, do ensino. Recorreu-se, assim, aos registos coletivos e individuais dos alunos e a instrumentos como fichas de consolidação e grelhas de verificação das aprendizagens. A partir destes, a estagiária conseguia identificar o comportamento dos alunos ao longo das diferentes semanas e constatar o progresso dos mesmos ao nível da compreensão de conteúdos e da leitura e da escrita. Ao perceber o que tinha e o que não tinha ficado apreendido e onde os alunos sentiam mais dificuldades, sabia o que necessitava de mais ou menos incidência e em quê que deveria apostar nas suas aulas. A turma, no geral, mostrou evolução, tendo isso sido demonstrado tanto nas avaliações formativas como nas avaliações sumativas que foram elaboradas pelo docente titular de turma.

Sabe-se que todos têm ritmos e estilos de aprendizagem diferentes e aceitar a diversidade e o pluralismo exige uma pedagogia diferenciada, onde se criem condições que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada um sabe (Cadima *et al.*, 1997). Atendendo ao facto da turma, com quem a estagiária desenvolveu a sua prática integrar três alunos com NEE, é de realçar que a avaliação destes não foi feita de igual modo. Para que haja igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, é preciso garantir que os alunos com NEE encontrem respostas e recursos que correspondam à sua problemática (ME, 1996). Assim, para ser possível atender adequadamente às necessidades de um dos alunos, este encontrava-se na UIE. O aluno em questão possuía um distúrbio genético (Síndrome de Down), o que fazia com que se deslocasse raramente à sala de aula. Quando isso acontecia, era para o mesmo contactar um pouco com a turma e elaborar fichas de grafismos. Este fator fez com que a sua avaliação não estivesse ao alcance da estagiária, sendo o tempo que passava com ele insuficiente para tal.

Outro aluno apresentava uma disfunção global do desenvolvimento (autismo) e, apesar de estar matriculado no terceiro ano de escolaridade, só resolvia exercícios relativos ao segundo ano. Neste caso, a sua avaliação foi feita através de diálogos e da análise a trabalhos elaborados pelo mesmo. É de realçar que, quando era possível, a estagiária integrava-o nas atividades que preparava e nos momentos em que isso não acontecia, tentava apoiá-lo nas tarefas que estavam programadas para ele. No entanto, o facto de beneficiar de terapia ocupacional e terapia da fala, fazia com que o aluno se ausentasse muitas vezes da sala de aula, pois estes apoios eram prestados ao longo das horas letivas.

No caso do terceiro aluno com NEE, este estava a recuperar de uma doença crónica (cancro), mas acompanhava a restante turma. Logo, foi avaliado da mesma forma que os restantes, apesar de se ter tido sempre em conta a sua situação e lhe ter sido sempre prestado bastante apoio. Na base da aproximação a estes três alunos esteve a brincadeira, pois

independentemente das condições físicas, intelectuais ou sociais é a brincar que se consegue motivar e alegrar. É essencial que estes alunos possam viver cada dia uma experiência feliz, num processo recíproco de mais saber-saber, mais saber-fazer e mais saber-ser/saber-estar que os ajude a ultrapassar as suas maiores dificuldades.

No geral, a prática pedagógica trouxe momentos de ensino-aprendizagem interessantes, motivantes e estimulantes. Todos os momentos vivenciados revelaram-se extremamente importantes para a futura vida profissional da estagiária, tendo esta crescido tanto cognitivamente como pessoalmente. Na verdade, inicialmente foi complicado articular as diferentes áreas, abordar certos conteúdos e criar atividades que motivassem e suscitassem interesse e curiosidade. O ato de ensinar envolvia tantos aspetos que eram inúmeras as interrogações e angústias. Mas, através da sua investigação-ação e da vontade interior em querer fazer melhor para aqueles que eram os seus inspiradores, a estagiária conseguiu resolver os seus problemas e proporcionar aulas em que os alunos eram os sujeitos e não os objetos do processo educativo.

Encarando como ponto de partida o desenvolvimento de cada aluno, a estagiária procurou escolher métodos e estratégias que ajudassem a turma a analisar, a construir, a formular e a avaliar raciocínios e problemas de uma maneira coerente e de uma forma consciente. Para tal, esforçou-se e empenhou-se na planificação e na elaboração de distintos recursos e materiais que facilitassem a aprendizagem. Na procura de mais e melhor, no final, conseguiu-se criar um ambiente onde todos se sentiam bem e mostravam vontade de aprender. Este aspeto foi essencial, uma vez que só há aprendizagens significativas quando o aluno está motivado.

REFLEXÃO FINAL

Tem-se assistido a grandes mudanças ao nível de valores, de atitudes, do ambiente, da saúde e da formação e a educação não é exceção! Hoje em dia, espera-se que as escolas incorporem e mobilizem conhecimentos, saberes e recursos, fazendo com que seja um local de vivências, aprendizagens de culturas e democracia e que se torne um espaço promotor de sucesso educativo. Ao falar-se hoje de escola e de educação não se fala apenas de instrução, mas também do desenvolvimento de capacidades tanto de inserção como de compreensão, ou de intervenção na transformação social participada e reflexiva dos indivíduos.

Neste sentido, os professores devem ser detentores de conhecimentos sólidos, “quer no plano do objecto da aprendizagem, quer dos sujeitos, quer da relação entre ambos e de ambos com os seus contextos, capazes de ser inteligentemente mobilizados na acção, em cada acção” (Roldão, 2001, p.11). É essencial, por isso, a formação inicial de professores, sendo esta a desenvolver saberes específicos e capacidades de decisão, autorreflexão e regulação da ação profissional. Pode dizer-se que a formação inicial de docentes é a base estruturadora de uma ação futura o que leva, então, à necessidade de conceber uma atividade de natureza profissional, surgindo a prática pedagógica orientada.

A prática pedagógica orientada visa “a preparação do «professor enquanto professor», independentemente da matéria que ensina ou do nível de ensino em que exerce, embora (...) sem os negligenciar” (Ribeiro, 1993, p.20). Através desta componente os futuros docentes vão treinando aptidões, técnicas e competências, apercebendo-se das suas responsabilidades e de que a escola é um organismo de extrema complexidade e exige certos níveis de mutualidade. Enquanto estudante, foi a prática pedagógica supervisionada que possibilitou o contacto com crianças da educação pré-escolar e do 1.º CEB.

Durante a etapa da educação pré-escolar são concretizadas variadas e complexas aprendizagens. Estas aprendizagens desenvolvem-se no âmbito fisiológico, cognitivo, social ou afetivo e pressupõem um conjunto de princípios orientadores que norteiam a relação entre o educador e a criança. Desta forma, na prática pedagógica supervisionada em educação pré-escolar, deu-se primazia à concretização de atividades educativas que permitissem, às crianças, descobrir relações consigo mesmas, com os outros e com os objetos. Para além disso, optou-se por uma pedagogia organizada e estruturada em torno de um projeto designado “Brincar com a Arte”. Um projeto é definido como “um estudo em profundidade de um determinado tópico que uma ou mais crianças levam a cabo” (Katz & Chard, 1997, p.3). O projeto em questão conduziu ao conhecimento de diferentes artistas e suas obras de arte, originando momentos de execução e ambientes de vivência criativa, apreciativa e de experiência estética.

No 1.º CEB privilegiam-se atividades e estudos integrados, sendo o ensino globalizante. Na prática pedagógica supervisionada em 1.º CEB, a formanda deparou-se com uma turma de 3.º ano de escolaridade. Sabendo-se que o 3.º ano é um ano onde se dá o aprofundamento da compreensão de conteúdos, a estagiária promoveu o desenvolvimento de competências através de diálogos, reflexões, tarefas e exercícios práticos e jogos de consolidação. No auxílio à sua *práxis* estiveram sempre os programas referenciais, as metas curriculares e as planificações mensais da escola, pois só assim a estagiária conseguia saber o que era essencial e fundamental para a aprendizagem dos alunos.

As diferentes atividades desenvolvidas justificam-se pelos critérios previstos para estas idades também serem distintos. Contudo, em ambos os contextos, a estagiária procurou estimular e favorecer os processos de ensino-aprendizagem, valorizando as intervenções das crianças com reforços positivos. Na realidade, houve muito cuidado na aproximação ao grupo e à turma, desenvolvendo-se laços afetivos de confiança que apoiaram o desenvolvimento de relações sociais positivas e contribuíram para a criação de um ambiente e um clima onde todos aprendem uns com os outros,

incluindo a estagiária. A criação de um clima securizante é crucial para que as crianças se sintam confortáveis e se entreguem à descoberta e participação nas diferentes vertentes (Cadima *et al.*, 1997). É igualmente importante para que a estagiária consiga melhorar a sua postura, tornando-se mais confiante, segura e capaz de controlar situações imprevistas com engenho e criatividade. Mas se num dado contexto tal acontecimento se deu de uma maneira tão natural, no outro não foi assim tão fácil.

Na educação pré-escolar, a estagiária deparou-se com inúmeras dificuldades até atingir os seus objetivos. Apesar de considerar, inicialmente, que não haveria pontos negativos a apontar relativamente à sala de JI, acabou por perceber que esta não permitia a realização de certas atividades, por exemplo, que necessitassem de pouca luz, pois era rodeada de vidros. Para além disso, os armários eram fixos, não havendo possibilidade de mudanças em favorcimento das crianças. Neste sentido, algumas ações tiveram de ser adaptadas, tendo algumas delas sido concretizadas noutros espaços da instituição onde decorreu a prática. Todavia, não foi só o espaço físico a condicionar as ações da estagiária, tendo o adulto contribuído igualmente para isso, através da imposição de atividades que não estavam planeadas e que não iam ao encontro dos interesses das crianças. Este fator contribuiu para que a intervenção da estagiária, no início, fosse insignificante. Contudo, com o decorrer da prática pedagógica, provocaram-se mudanças e passou-se a realizar mais atividades que partiam da curiosidade das crianças e que, por isso, se tornaram significativas para elas e deu-se visibilidade à experimentação e à manipulação. É de realçar que a sala em questão possuía imensos recursos, tendo sido um grande objetivo a rentabilização dos mesmos, dado que a maioria nunca tinham sido utilizados. No entanto, isso não impediu a estagiária de construir outros materiais que também eram essenciais para a aprendizagem do grupo. Exemplo disso foi a criação de um jogo de sudoku de imagens que, permitia desenvolver o raciocínio lógico de uma forma lúdica e motivadora.

Em relação à prática pedagógica no 1.º CEB, as dificuldades foram outras, mas não se revelaram tão angustiantes. Ao contrário da educação pré-escolar, a estagiária deparou-se com uma sala de aula com poucos recursos, tendo isso levado ao desenvolvimento das suas capacidades de imaginação e criatividade. A intenção foi a de encontrar estratégias para conseguir cativar os alunos e fazer-lhes pensar, refletir, questionar, formular hipóteses, encontrar soluções e respostas, para chegarem a atingir as competências essenciais previstas para estas idades. Nesse sentido, houve empenho e dedicação para se criarem recursos que facilitassem a aprendizagem e fossem ao encontro das necessidades dos alunos. Dado nunca ter desempenhado a função de um docente de 1.º CEB, todos os aspetos que o envolvem, acabaram por trazer alguma inquietação à estagiária. Todavia esta contou desde o início com o apoio do orientador cooperante e facilmente contornou esta situação.

Revela-se, assim, a importância dos orientadores cooperantes na prática orientada. Foram eles que acompanharam diariamente a estagiária, transmitindo-lhe conhecimentos e vivências, boas e menos boas, que a conduziram a uma atitude indagadora na procura de uma construção e reconstrução de saberes profissionais.

Ao longo das práticas pedagógicas, a estagiária teve de selecionar as melhores estratégias e métodos de ensino. Assim sendo, a escolha recaiu sobre a metodologia de investigação-ação, trazendo a investigação muitos momentos de observação e reflexão. A observação permitiu aceder às características das crianças e dos alunos e, conseqüentemente, permitiu adequar o processo educativo aos seus interesses e necessidades e, ainda, possibilitou a recolha de elementos importantes para reflexão. A reflexão foi importante para fornecer informação correta e autêntica sobre a ação, as razões para a ação e as conseqüências dessa ação. Pode então afirmar-se que prática e reflexão assumem uma correlação muito significativa, tendo todas as estratégias envolvido processos de reflexão. Estas estratégias passaram também pela concretização de planificações, diários de formação, narrativas

individuais e narrativas colaborativas. É essencial em qualquer prática educativa que se planeiem as ações atendendo às particularidades das crianças ou dos alunos, fornecendo-lhes ferramentas que os ajudem a analisar, a construir, a formular e a avaliar raciocínios e problemas. Durante as práticas pedagógicas supervisionadas, estas planificações foram fundamentais, servindo como orientação e preparação, antevendo situações que poderiam deixar a estagiária constrangida na ação e assegurando o êxito de cada proposta apresentada. O diário de formação e as narrativas individuais permitiram registar informações reais de um modo pessoal e esclarecedor e, ainda, possibilitaram o confronto entre prática e teoria. As narrativas colaborativas vieram comprovar que são uma mais valia para a partilha de conhecimentos e opiniões. No caso do 1.º CEB foram também concretizadas grelhas de verificação de aprendizagens que contribuiram para a tomada de consciência da ação e para a adequação do processo educativo.

Em ambos os contextos, os objetivos passavam pelo enriquecimento da intervenção e de toda a equipa educativa, salientando-se assim a importância das práticas colaborativas. As práticas colaborativas revelam-se extremamente importantes na construção de pessoa como realidade única, fornecendo algumas vantagens que o trabalho individualizado não fornece. É o trabalho com outras pessoas que contribui para a tomada de decisões, a compreensão e troca de conhecimentos e de experiências, para o nosso crescimento profissional, social, cognitivo, pessoal. Como refere Ponte (2008, p.175) “a colaboração exige um certo nível de mutualidade na relação entre os participantes, de tal modo que todos recebem uns dos outros e todos dão alguma coisa uns aos outros”. Desta forma, o trabalho colaborativo apresenta um enorme potencial para enriquecer a nossa maneira de pensar, agir e resolver situações-problema, sendo fundamental para o desenvolvimento de todos os intervenientes da ação educativa e, conseqüentemente, relevante para a aprendizagem das crianças.

Atendendo a tudo o que foi concretizado, às mudanças que se vieram a manifestar e aos objetivos que foram alcançados, pode dizer-se que a prática

pedagógica supervisionada trouxe fruto não só às crianças, mas também à estagiária. Foi através da prática que a estagiária investigou e colocou em evidência determinados conceitos que foram transformando o seu pensamento, com vista a ser uma profissional mais reflexiva. Para além disso, a articulação entre a teoria e a prática foi constante, o que permitiu a mobilização de competências essenciais para vir a desempenhar a sua função com qualidade e profissionalismo. Apesar do percurso não linear, desenvolveu espírito crítico e a conseqüente tomada de atitudes refletidas, aprendendo a escolher, improvisar, avaliar e a decidir.

Desta evolução, salienta-se a importância dos supervisores. Os supervisores são aqueles cujo trabalho passa por facilitar o desenvolvimento do futuro professor, acompanhando, ajudando, criando condições de sucesso, desenvolvendo aptidões e capacidades (Alarcão & Tavares, 1987 citado por Ribeiro, 2000). Neste sentido, os supervisores foram uma mais valia no processo de desenvolvimento profissional da estagiária, criando oportunidades para a mesma crescer e se tornar mais responsável, melhor e consciente das suas práticas. Obviamente que as modificações da estagiária acarretaram efeitos na aprendizagem das crianças. Considerando cada dia uma experiência nova, numa perspetiva construtivista, mobilizaram-se conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado e integrador, procurando que todos os intervenientes educativos tivessem um papel ativo.

Finalizando, a prática pedagógica proporcionou uma experiência profissional que veio dar ênfase ao papel do profissional generalista com habilitação para a docência na educação pré-escolar e no 1.º CEB. Embora a educação pré-escolar e o ensino básico se corporizem como dois campos discernidos, o segundo deve ser uma continuidade do primeiro (Serra, 2004). O processo educativo de uma criança deverá acompanhá-la ao longo do seu percurso, de modo a proporcionar uma visão global da sua evolução, facilitar o seu acompanhamento e intervenção adequada. Desta forma, é favorecida a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua

plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. Nesta perspectiva, é essencial que se desenvolvam momentos de reflexão regulares e de trabalho em equipa, que facilitam a continuidade educativa e é importante, ainda, que o ensino básico se apoie

nos conhecimentos e vivências que as crianças têm, quando entram na escolaridade obrigatória, sendo necessária uma articulação que possibilite um crescimento apoiado, desde as actividades lúdicas e criativas da educação pré-escolar até às aprendizagens mais sistematizadas do ensino básico (*idem*, p.76).

Sem parar o caminho da evolução, e da conseqüente mudança, é indispensável o levantamento do que foi feito no passado e do que está a acontecer no presente, para que algo favorável aconteça no futuro. Assim, é extremamente importante que os docentes tomem consciência de si próprios, potencializando as suas capacidades para o entendimento e para a ação. Nesta linha de pensamento, a prática pedagógica, tornou-se essencial para a estagiária entender melhor os seus erros, de os corrigir e de melhorar as suas estratégias. Esses erros incidiram sobre as planificações, dado que começaram por ser pouco pormenorizadas e não levavam à previsão de situações e questões norteadoras e sobre as estratégias e recursos utilizados que, não evidenciavam diversificação. No entanto, ao longo do seu percurso, a estagiária conseguiu evoluir, criando situações de aprendizagem de vasta riqueza, aproveitando os interesses e motivações das crianças.

No caminho que tem vindo a seguir e que a ajudaram a construir, a estagiária apercebe-se que se tem transformado numa profissional mais autónoma e participante. Todas as ideias, crenças e valores que vão fazendo dela um ser individualizado, são as que vão preparando o seu caminho para, enquanto futura profissional de educação, fazer com excelência, qualidade e profissionalismo o seu trabalho. A sólida aprendizagem que tem vindo a construir fá-la sentir mais apta e capaz. Contudo, esta sabe que a aprendizagem é feita ao longo de toda a vida e que ainda há muito a aprender, fazendo parte integrante do seu percurso as constantes

observações, reflexões e investigações, pois são elas que lhe permitirão identificar problemas, descobrir novos caminhos e construir e concretizar soluções perante as adversidades que possam suceder. Reconhece-se, assim, a todos os profissionais da educação o direito à formação contínua (Lei 49/2005, de 30 de agosto), desempenhando esta um papel crucial na valorização da profissão docente, no desenvolvimento organizacional das escolas e na melhoria das aprendizagens dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. & Canário, R. (2002). *Estudos sobre a Situação Inicial de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996a). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 173-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). 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.
- Alves, E. & Fernandes, E. (1984). *Uma Nova Pedagogia para o Ensino Primário*. Oliveira de Azeméis: Editorial Visão.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. (6.^a edição). Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa. McGraw-Hill de Portugal.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barth, B. (1993). *O Saber em Construção*. Lisboa: Piaget.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.

Decreto-Lei n.º 91/2013, *Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012*, de 10 de julho.

Decreto-Lei 176/2012, *Regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória*, de 2 de agosto.

Decreto-Lei n.º 139/2012, *Medidas no Currículo dos Ensinos Básico e Secundário*, de 5 de julho.

Decreto-Lei n.º 75/2008, *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 3/2008, *Apoios especializados a prestar na Educação Pré - Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores público, particular e cooperativo*, de 7 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 43/2007, *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário*, de 22 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 241/2001, *Perfil específico do desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, de 30 de agosto.

Decreto-Lei n.º 240/2001, *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*, de 30 de agosto.

Despacho n.º 9888-A/2013, *Homologação do Programa de Matemática para o Ensino Básico*, de 26 de julho.

Despacho n.º 20/2012 (2.ª série). *Diário da República – II série N.º 192 – 3-10-2012*.

Despacho n.º 14/2011 (2.ª série). *Diário da República – II série N.º 222 – 18-11-2011*.

Diogo, F. & Vilar, A (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.

Escola Básica da Torrinha (2006). Obtido em 3 de dezembro de 2013, de http://www.eb1-porto-n27.rcts.pt/03_a_nossa_escola.htm.

- Esteves, M. (2005). Bolonha: que formação de professores queremos?. In J. Serralheiro (org.), *O Processo de Bolonha e a Formação dos Educadores e Professores* (pp. 151-152). Porto: Profedições.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4.ª edição). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2006). *Cálculo Mental*. Porto: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Piaget.
- Gómez, G., Flores, J., Jiménez, E. (1996). *Metodologia De La Investigacion Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa: Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei n.º 49/2005, *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira e alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*, de 30 de agosto.
- Lei n.º 46/86, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, de 14 de outubro.
- Maria, A. & Nunes, M. (2007). *Actividade Física e Desportiva: 1.º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, M., Loura, L. & Mendes, M. (2007). *Análise de Dados: Texto de Apoio para os Professores do 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental: Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Mendes, F., Brocardo, J., Delgado, C. & Gonçalves, F. (2010). *3.º Ano: Números e Operações*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação (1996). *O Sistema Educativo Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas*. (4.ª edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nunes, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva: Portfolios, "Vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Edições ASA.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *Reflectir e Investigar Sobre a Prática Profissional*. Lisboa: APM.
- Pacheco, J. (2005). *Escritos Curriculares*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1995). *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.
- Patrício, M. (1994). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. (6.ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D. & Fão, A. (2010). *Matemática nos Primeiros Anos: Tarefas e Desafios para a Sala de Aula*. Lisboa: Texto Editores.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade - Reflexão e Experiência*. Porto: Texto Editora.
- Ponte, J. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Lisboa: APM.

- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., Menezes L., Martins, M. & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Porto de Sempre (2013a). Obtido em 15 de fevereiro de 2014, de <http://www.portodesempre.pt/freguesia.php?freguesia=15&info=1>.
- Porto de Sempre (2013b). Obtido em 15 de fevereiro de 2014, de <http://www.portodesempre.pt/freguesia.php?freguesia=15&info=7>.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar Professores: Elementos para uma teoria e prática da formação*. (4.ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 87-96). Porto: Porto Editora.
- Rocha, A. & Lago, C. (2011). *Gramática 1.º Ciclo*. Lisboa: Texto Editores.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é Preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Trimestral Noesis*, 1(71), pp. 24-39. Obtido em 25 de fevereiro de 2014, de [file:///C:/Users/Catarina%20Dias/Downloads/Noesis71%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Catarina%20Dias/Downloads/Noesis71%20(1).pdf).
- Roldão, M. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2001). A formação como projeto: Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 6-20). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

- Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão Reflexiva: A Passagem do Eu Solitário ao Eu Solidário. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 87-96). Porto: Porto Editora
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Santomé, J. T. (1998). Os Motivos do Currículo Integrado. In J. Santomé, *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado* (pp. 25-94). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, H. (1977). *Piaget na Prática Pedagógica: Aprendizagem e Meios audiovisuais*. Lisboa: Editorial Semente.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da Música: 1.º ciclo do ensino básico – orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino: Para uma Prática Teórica*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6.ª edição). Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS