

Sofia Daniela Macedo Morais Fernandes

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof. Doutora Deolinda Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação: Dra. Helena Maria Campos Miranda da Silva
Martins

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

Orientação: Prof. Doutora Ana Luísa Setas Veloso

Junho, 2013

AGRADECIMENTOS

“(...) Sozinhos... faríamos pouco.
Atrevo-me até a dizer: nada!
Seríamos uma folha perdida ao vento,
Saltando de terra em terra,
Mas sempre, sempre calada!”
Madalena Rubalinho, 2002, p.43

O vento soprara ferozmente. Porém, aquela folha não se perdera ao vento, fora sim guiada pelos que nela, algum dia, quiseram escrever. As palavras escasseiam no momento de agradecer aos que contribuíram para este trabalho. Em todo o percurso que trilhei tive o apoio de inúmeras pessoas às quais estou deveras grata.

À Professora Doutora Ana Veloso, minha supervisora institucional, pela sua disponibilidade para as leituras e críticas durante todo este percurso; pelos esclarecimentos prestados e orientações sustentados no rigor e coerência científica e pedagógica; e, essencialmente, pelo encorajamento, apoio e amizade nos mais diversos momentos do meu percurso formativo.

À Professora Anabela Domingues pela confiança que depositou em mim, pelas aprendizagens que proporcionou, fruto da sua valiosa experiência, e pela sua disponibilidade e abertura para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo.

À minha amiga e parceira de diáde Eliana Araújo pelo companheirismo, apoio e força em todos os momentos e que graças à sua personalidade foi uma fortaleza nos momentos de maior sufoco.

À equipa educativa que integra a instituição EB1/JI Quinta das Chãs, em especial à Educadora Dores Luís e à Professora Maria Antónia Benâncio pela disponibilidade e partilha de experiência.

Ao meu namorado André Machado pela paciência, amizade, companheirismo, força e apoio incondicional em todos os momentos.

À minha mãe, familiares e amigos pela preocupação e força nas palavras carinhosas e incentivadoras.

Por fim, a todas as crianças da turma do 3º ano da instituição EB1/JI Quinta das Chãs, principal fonte de inspiração e atores principais neste enredo educacional. A espontaneidade, curiosidade e perspicácia com que encaram o mundo fizeram de mim uma pessoa melhor pessoal e profissionalmente.

A todos aqueles que em parte da minha vida foram como que um farol que me iluminou num caos de sabedoria.

RESUMO

No âmbito das Unidades Curriculares de *Prática Pedagógica Supervisionada* (PPS) na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, emerge o presente relatório, que surge como uma reflexão sobre o período de observação, cooperação e intervenção nos dois contextos supramencionados. No presente documento, intitulado por *Relatório de Estágio de Qualificação Profissional*, exploram-se, portanto, os momentos-chave da PPS, aprofundando-se as competências desenvolvidas pela mestranda, atendendo às potencialidades, fragilidades e constrangimentos emergidos ao longo deste percurso.

O contacto com a futura realidade profissional favoreceu o desenvolvimento de competências assentes numa postura indagadora e reflexiva, levando à adoção de um processo de observação objetivo e conciso; à construção de planificações potencializadoras da integração e articulação curricular, dando voz aos reais interesses, necessidades e aptidões dos alunos; ao desenvolvimento de ações suficientemente flexíveis e abertas às evidências; à aposta numa avaliação individualizada dos alunos, permitindo uma adequação da ação aos mesmos, fomentando-se uma diferenciação pedagógica, a partir das conceções inerentes ao socioconstrutivismo; à criação de momentos de articulação entre os diferentes níveis de educação.

Desenvolveu-se, assim, as diferentes fases do ciclo de investigação-ação, ressaltando-se o contributo destas e dos diferentes atores, numa perspetiva assente na colaboração e na colegialidade, para a formação de crianças responsáveis, seguras de si, proativas, por meio da aprendizagem cooperativa, recheada de descobertas, problematização e debate, aliada à paixão pelo mundo da educação.

Palavras-Chave: Educação, Socioconstrutivismo, Colegialidade, Identidade Profissional, Investigação-Ação.

ABSTRACT

In the Framework of curriculum units of pedagogic practice supervised (PPS) on pré-school and Primary (CEB), integrate on Master's degree of pré-school education and Primary 1st CEB, arises this report as a reflection on the observation period, co-operation and intervention on the two above contexts. On this document, entitled Professional Qualification trainee report, we explore the PPS key-moments, going through the graduate student competences, having into consideration the potentialities, fragilities and constraints appeared during this course.

The contact with the future professional reality help the development of competences based on inquisitive and reflexive attitude leading to adoption of a objective and concise process; The construction of planning's potentiating the curricular integration and articulation, favoring the students real interests, needs and capacities; to the development of flexible and open actions evidences; giving preference to an individually student evolution, allowing an action suitability, promoting a pedagogical differentiation, from the interest concessions of the social constructivism; to create articulation moments between the different education levels.

Like this, were developed different cycle phases of investigation- action, to secure the contribute of these and of different performers, based on collaboration and collegialities, to formation of responsible children, sure of themselves, pro-actives, by mean of cooperative learning, discoveries, empty of questioning and debate allied to world education passion.

Key-Words: Education, Social constructivism, Collegiality, Professional Identities, Investigation- Action.

ÍNDICE

ÍNDICE DE ANEXOS.....	VI
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	3
CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	27
CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO.....	35
3.1. UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS ATORES.....	35
3.2. UMA VIAGEM PELO MUNDO DA EDUCAÇÃO.....	37
3.3. UM OLHAR SOBRE A EVOLUÇÃO.....	56
META-REFLEXÃO.....	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS.....	80
ANEXOS.....	81
ANEXOS TIPO 2 A.....	83
ANEXOS TIPO 2 B.....	123

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I – Exemplar de Planificação Semanal (Semana 29 de outubro a 02 de novembro)

ANEXO II – Exemplar de Plano Diário (Dia 30 de novembro)

ANEXO III – Exemplar de Unidade Didática (Semana de 26 a 30 de novembro: *Alfredo e a Ceia de Natal*)

ANEXO IV – Exemplar de Guião de Observação (Dia 10 de janeiro: *Personalizar o Hino Nacional*)

ANEXO V – Exemplar de Narrativa Reflexiva Individual (Semana de 07 a 09 de novembro)

ANEXO VI – Exemplar de Narrativa Reflexiva Colaborativa (Dia 30 de novembro: *Um olhar sobre as profissões*)

ANEXO VII – Exemplar de Grelha de Avaliação Individual de um Aluno (criança M.R.)

ANEXOS TIPO B

ANEXO I – Perfil da Turma

ANEXO II – Narrativas Reflexivas

Anexo II.I – Narrativas Reflexivas Individuais

Anexo II.II – Narrativas Reflexivas Colaborativas

ANEXO III – Instrumentos Semanais (Planificações; Planos Diários; Guiões de Observação; Unidades Didáticas; Recursos Pedagógicos)

ANEXO IV – Grelhas de Avaliação

Anexo IV – Grelhas de Avaliação Individuais dos Alunos

Anexo IV – Grelhas de Avaliação da Mestranda

ANEXO V – Registos Áudio Visuais

ANEXO VI – Registos Fotográficos

INTRODUÇÃO

O período de prática pedagógica supervisionada ocorreu nas valências da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º CEB, integrado no 2º e 3º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. Relativamente ao primeiro período de estágio, este decorreu na Educação Pré-Escolar, na instituição EB1/JI Lordelo do Ouro, afeta ao Agrupamento de Escola Doutor Leonardo Coimbra, junto de um grupo de dezassete crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Por sua vez, o estágio desenvolvido no último semestre teve lugar na instituição EB1/JI Quinta das Chãs, afeta ao Agrupamento de Escolas António Sérgio, na valência do Ensino do 1º CEB, junto de uma turma do 3º ano de escolaridade, compreendendo vinte e dois alunos com idades entre os oito e os nove anos.

Para uma melhor estruturação do trabalho desenvolvido, o relatório encontra-se dividido por capítulos. No primeiro capítulo, designado por *Enquadramento Teórico Concetual*, convocam-se os pressupostos teóricos e legais no sentido de contextualizar e fundamentar as opções educativas, dando-se especial atenção à evolução do conceito de ensino básico, perspetivas de ensino e de aprendizagem, aliados aos paradigmas que sustentam as conceções de educação, ensino e aprendizagem, bem como a questões relacionadas com a profissionalidade docente e com o ciclo de investigação-ação. No segundo capítulo, intitulado por *Caraterização Geral da Instituição de Estágio* enquadra-se o contexto e ambiente educativo no qual se desenrolou toda a ação pedagógica, com vista a análise e interpretação dos fatores que exercem influência sob o desenvolvimento de cada aluno e, por conseguinte, da ação pedagógica. No terceiro capítulo denominado por *Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação*, apresenta-se as atividades/relações desenvolvidas com as crianças e com todos os atores do contexto educativo, identificando e refletindo-se sobre os motivos que estiveram no cerne da sua ocorrência e seus resultados, tendo por base o que foi explanado nos capítulos anteriores. O presente relatório culmina com uma Meta-Reflexão, na qual se reflete sobre as competências desenvolvidas pela mestranda ao longo dos dois períodos de estágio, no âmbito da educação pré-escolar e do ensino do 1º CEB, deixando-se algumas questões que possivelmente apenas serão respondidas no decorrer do percurso profissional da mestranda.

Atendendo aos dois perfis a que se destina o presente mestrado e de acordo com o Regulamento da PPS (documento anexo ao complemento regulamentar específico de curso — CREC, 2011), compreende-se que ao longo do período de estágio se desenvolveram, paulatinamente, competências essenciais a um profissional de educação, ponderando-se as práticas, apoiando-se numa atitude auto, hétero e co-

reflexiva, sustentada na ética deontológica inerente à profissão. Destaca-se, neste sentido, a colegialidade desenvolvida com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, potencializando-se a partilha entre os vários atores da ação pedagógica para a promoção de uma aprendizagem cooperativa junto dos dois grupos de crianças. Por conseguinte, os projetos e unidades didáticas desenvolvidos e avaliados com e pelas crianças/alunos, tendo por base modelos conceituais adequados e rigorosos, fomentaram valores como a auscultação do grupo, aprendizagens autênticas e integradas, a valorização das préconcepções e experiências pessoais, sociais e culturais, respeitando e potencializando-se uma pedagogia diferenciada, na qual a criança se sentia segura e predisposta para construir novas aprendizagens. Para tal, mobilizou-se competências e saberes disciplinares, científicos, pedagógicos, didáticos, investigativos e culturais, problematizando-se os contextos, discursos, conteúdos, recursos e estratégias da educação, com base na planificação e avaliação da ação educativa. Neste sentido, no presente relatório procurar-se-ão problematizar teorias e práticas educativas, de modo a adotar uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigadora perante a complexidade da prática docente, mais concretamente sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem dos alunos. Assim, sustentada nos pressupostos defendidos pela presente unidade curricular de PPS, procurou-se desenvolver um trabalho de investigação-ação, mobilizando-se competências de reflexividade, autodireção e criatividade, permitindo enriquecer com os pedaços do quotidiano.

CAPÍTULO 1 — ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCRETUAL

No contexto educacional português, assente em avanços e retrocessos, tem-se vindo a assistir à evolução e emersão de modelos pedagógicos, atitudes profissionais e conceitos de educação, ensino e aprendizagem. Todas estas alterações, movidas pelas políticas sociais e económicas vigentes, bem como por investigações em diversas áreas ligadas à educação, tiveram em vista aprofundar conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança (Portugal, 1992; Vygotsky, 2007; Bruner, 2008). As expectativas sob a escola foram, assim, tomando rumos diferentes, passando por pedagogias transmissivas até às pedagogias centradas no aluno. Se, inicialmente, o aluno tinha um papel bastante passivo, por se acreditar que o fator variável era o docente, atualmente compreende-se que o “(...) o ensino directo dos conceitos é impossível (...) [uma vez que] utiliza[ndo] esta abordagem não [se] consegue concretizar mais do que uma mera aprendizagem irreflectida de palavras» (Engestrom, 1991, citado por Young, 2010, p. 168). Os pedagogos contemporâneos equacionam, então, a sua postura perante a ação pedagógica, dando novo ênfase a uma análise e reflexão sobre o contexto/comunidade/ambiente educativo e o nível de desenvolvimento em que se encontra cada aluno nas mais diversas áreas. Emergem, assim, as pedagogias sustentadas “(...) [n]uma abordagem do ensino que [proporcione] aos alunos experiências concretas, contextualmente significativas, nas quais (...) [cada aprendiz] possa buscar padrões, levantar suas próprias perguntas e construir seus próprios modelos, conceitos e estratégias” (Fosnot, 1998, p.12). A criança passa a adotar uma postura proativa, constituindo-se como elemento fundamental do desenvolvimento da ação pedagógica. No entanto, as transformações pedagógicas e curriculares a que se assistiram nem sempre foram lineares, resultando em opiniões díspares entre os mais diversos investigadores da vertente educacional. Tal como menciona Roldão (2007),

Há (...) que compreender que (...) [a] cultura docente e escolar existe na decorrência de processos históricos e sociais complexos, e se sustenta numa socialização (...) persistentemente (...) alimentada pelas lógicas da formação e pelas características organizacionais e culturais dos sistemas educativos (...) (p. 45).

Compreende-se, portanto, que o sistema educativo, sustentado num enredo entre a teoria e a prática, se encontra, ainda, “(...) mergulha[do] na tensão entre a pedagogia transmissiva e as pedagogias que reivindicam a participação da criança numa perspectiva de construção do conhecimento” (Mesquita, Formosinho & Machado, 2009, p.1). Esta tensão espelhou-se na evolução paulatina do conceito de ensino básico em Portugal, originando várias reformas no sistema educativo português. Seguindo as três grandes fases da evolução deste conceito, apontadas por Jorge Martins (2004), compreende-se que o conceito de ensino básico adotou diferentes contornos.

Numa primeira fase, que se estendeu até ao ano de 1968, este conceito confinava-se ao 1º ciclo, designado por ensino primário, enquanto “(...) base comum de «educação para todos»” (Martins, 2004, p. 5). Durante o regime ditatorial, Portugal viveu momentos de um extremo “(...) controlo estatal que visava restringir quer a autonomia na escola quer na sala de aula (...)” (Stoer, 2008, p. 50). A Constituição de 1933 do Estado Novo contemplava certas medidas que pretendiam um controlo das ideologias dos professores, desvalorizando o seu estatuto através de “(...) uma estratificação artificial, isolando-os simultaneamente dos outros trabalhadores” (Stoer, 2008, p. 50). Três anos mais tarde, com a reforma de Carneiro Pacheco, a educação sofreu uma repressão legislativa levada ao limite, controlando, por exemplo, os currículos escolares, de modo a que estes se orientassem pelos “(...) princípios que conjugam «ideias de Pátria, família e amor à terra natal»” (Stoer, 2008, p. 50). Esta reforma estendeu-se, por conseguinte, à formação dos profissionais de educação. Encerram-se, assim, as Escolas do Magistério Primário, “(...) sob o pretexto de que um plano de estudos para professores do ensino primário centrado em «objectivos pedagógicos» seria um desperdício de tempo, dinheiro e inteligência” (Stoer, 2008, pp. 51-52). No ano de 1942 as Escolas do Magistério Primário são reabertas, embora o período do curso reduza para dois anos. Nesta época a classe docente, independentemente do que acreditava ser melhor para os seus alunos, teria de se guiar pelo que o Estado exigia, caso contrário seriam punidos por organizações como a Censura e a PIDE. Na formação inicial o docente era levado a se posicionar, desde logo, numa perspetiva que favorecia o desenvolvimento de estratégias que promovessem o respeito e aceitação das leis impostas, a alfabetização da população, colocando à margem o espírito crítico e a capacidade de reflexão dos alunos.

Compreendida entre os anos de 1968 a 1986, sucedeu-se a segunda fase de evolução do conceito de ensino básico, estando associada à regência de Marcelo Caetano e ao processo democrático emergido da revolução de 1974. Neste período a educação passou a abranger os dois anos de escolarização posteriores, designado por ciclo preparatório (Martins, 2004). Porém, não se procurava uma articulação, nem sequencialização na transição entre os quatro anos de escolaridade, agora obrigatórios, e o ciclo preparatório. À semelhança da fase anterior, a articulação curricular era inexistente, acentuada pela “(...) função de selecção escolar e social (...)” (Martins, 2004, p. 8). Além disso, a precaridade das instituições escolares mantinha-se, tanto ao nível das infraestruturas, como pela reduzida valorização do estatuto profissional do docente. Por outro lado, a massificação do ensino provocou inúmeras alterações no sistema educativo. Verificou-se uma necessidade de aumentar o número de professores e, por sua vez, acelerar a formação de novos profissionais. O currículo, métodos de ensino e de avaliação tiveram, também, de ser revistos, no sentido de se adequar à quantidade de

alunos inscritos nas escolas. Neste período, no ensino obrigatório apenas se equacionava a quantidade de crianças, descurando a atenção para a sua diversidade. Já no ciclo preparatório valorizavam-se planos curriculares e percursos educativos diferenciados, promovidos, quer pelos elementos geográficos, quer pelas diferentes expectativas relativamente aos alunos designados de incapacitados (Martins, 2004). Eram muitas as crianças que não frequentavam ou concluíam o ensino obrigatório, apesar da promessa da democratização do ensino.

A terceira fase teve o seu início em 1986 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo que visou a melhoria da “(...) qualidade da educação, com vista ao sucesso educativo de todos os alunos” (Alonso, 1994, p. 15). Este documento legislativo introduziu o conceito de ensino básico como uma “(...) parte (...) da educação fundamental de todas as crianças entre os 6 e os 15 anos” (Martins, 2004, p. 12), estendendo-se a outra parte ao reconhecimento da educação pré-escolar. Este novo paradigma procurou dar destaque ao aluno, valorizando o seu desenvolvimento ao nível cognitivo, pessoal, afetivo e relacional, o que se refletiu na autonomia e responsabilidade conferida ao aluno, bem como na sequencialidade do ensino. A presente reforma deu continuidade à universalidade, obrigatoriedade e ao caráter gratuito do ensino, determinado pelo Artigo 7º da Lei de Bases do Sistema Educativo. O ensino primário e o ciclo preparatório foram, paulatinamente, alterando as suas funções, enaltecendo a “(...) integração e sequencialização centradas sobre os sujeitos e as circunstâncias” (Martins, 2004, p. 12). Neste sentido, o ensino básico procurou garantir, não só o acesso a todos os alunos, como, também, o seu sucesso.

Após mais de uma década da reforma do ensino de 1986, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) veio reforçar a necessidade do sistema educativo dar resposta às várias dimensões do desenvolvimento da criança, apontando para os quatro pilares da educação — *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (Delors, 2003). Os quatro pilares tinham como intuito desafiar o aluno a “(...) descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revela[ndo] o tesouro escondido (...)” (Delors, 2003, p. 90) que em si habita. Compreende-se, assim, que, para promover o desenvolvimento dos quatro pilares referidos por Delors, o docente teria de convocar e mobilizar as potencialidades das diferentes perspetivas de educação/ensino, com vista a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

A metamorfose educativa a que se tem vindo a assistir ao longo de décadas no sistema educativo português veio reforçar a problematização, análise e reflexão do conceito de ensino e de aprendizagem, espelhado no surgimento das perspetivas sustentadas no socioconstrutivismo (Vygotsky, 2007). Lev Vygotsky (2007), uma das

principais referências do paradigma socioconstrutivista, defendia a teoria social de aprendizagem, acreditando que o conhecimento é socialmente construído. Segundo Vygotsky, a aprendizagem significativa ocorre através da interação entre as pessoas; são estas interações que potencializam os desafios cognitivos, provocando o amadurecimento de determinadas estruturas e funções interiores e o desenvolvimento da criança. Neste sentido, Lev Vygotsky propõe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendendo a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Desta forma, a zona de desenvolvimento proximal refere-se às “(...) funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (Vygotsky, 2007, p. 98). Como tal, “(...) os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado (...) [uma vez que] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado (...)” (Vygotsky, 2007, p. 103). Neste âmbito, Vygotsky valoriza a relação aluno-aluno e professor-aluno, dando destaque às possibilidades criadas pela aprendizagem em grupos heterogêneos no processo de desenvolvimento de cada criança. No conceito de ZDP este psicólogo soviético distingue “(...) o que uma pessoa pode aprender por si própria e o que pode aprender com o professor (...)” (Young, 2010, p. 90). Vygotsky enfatiza, assim, o fator social, enquanto meio facilitador da aprendizagem, focando a sua atenção nos contextos culturais e na aprendizagem cooperativa, que se constituem a base da transposição pedagógica do seu corpo teórico. Neste sentido, e na perspectiva da mestranda, evidencia-se uma relação ao princípio de aprender a aprender, integrado nos quatro pilares da educação propostos por Delors (2003).

Tendo por base o socioconstrutivismo, considera-se importante que o profissional de educação promova o diálogo e a troca de experiências, assente na análise crítica de problemas socioculturais, em detrimento dos conteúdos pré-estabelecidos (Bruner, 1996; Vygotsky, 2007; Niza, 2012). Partindo do conceito de ZDP poder-se-á, talvez, dizer que a escola deverá potenciar situações de aprendizagem na zona de desenvolvimento potencial do aluno para que este nível se transforme num novo nível de desenvolvimento real (Oliveira, 1993). Vygotsky considera, assim, que a construção do conhecimento resulta de um processo social complexo, mediado, não apenas pelo docente, mas, também, pelo contexto sociocultural e histórico da criança (Dana et al, 1998). Esta mediação sustenta a formação dos processos sociais e psicológicos do ser humano por meio de instrumentos culturais, das quais Vygotsky enfatiza a linguagem enquanto mediador entre a pessoa e o ambiente social (Wertsh citado por Fino, 2001). De um modo semelhante, Jerome Bruner enfatiza os contextos culturais e o papel da linguagem no processo de construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo. Para Vygotsky

e Bruner este sistema simbólico “(...) conduz à aquisição de competências de pensamento mais desenvolvidas, constituindo o cerne do processo de desenvolvimento cognitivo” (Marques, s.d., p. 3).

Jerome Bruner, um dos fundadores da psicologia cultural, retomou as investigações de Vygotsky, equacionando “(...) a interação do sujeito com o ambiente no centro do processo de desenvolvimento e de formação da pessoa, (...) acentua[ndo] o carácter contextual dos factos psicológicos” (Marques, s.d. a, p. 4). Para o autor, os significados que se conferem aos acontecimentos são construídos culturalmente, num processo de negociação entre a pessoa e o mundo social. Jerome Bruner reconhece que a criança se desenvolve ativamente numa interação recíproca com o que está ao seu redor, valorizando a educação a partir de uma relação efetiva entre a escola e a família/parceiros educativos (Bhering & Sakis, 2009). Como tal, a criança desenvolve-se sustentada numa “(...) construção que, por assim dizer, dimana tanto de fora para dentro como de dentro para fora, da cultura para a mente e da mente para a cultura” (Bruner, 2008, p. 133).

A ecologia do desenvolvimento humano criada por Bronfenbrenner parte, também, do corpo teórico de Vygotsky, destacando a interação das dimensões tempo, processo, contexto e pessoa aquando do processo de ensino e aprendizagem (Portugal, 1992). Assim, Bronfenbrenner “(...) concebe (...) [o] ambiente ecológico como um conjunto de estruturas concêntricas, (...)” (Portugal, 1992, p. 37) que compreendem níveis estruturais que se entrecruzam, nomeadamente “(...) o Microsistema, o Mesossistema, o Exossistema e o Macrossistema” (Portugal, 1992, p. 38).

As investigações desenvolvidas no campo desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano, mencionadas anteriormente, contribuiram para a alteração dos paradigmas de formação dos docentes. O paradigma tradicional, cuja preocupação se centrava no conhecimento dos conteúdos a ensinar, deu lugar a um paradigma orientado para a indagação, que “(...) parte de uma concepção de escola e de professor como elementos cruciais do movimento para uma sociedade mais justa e humana” (Pacheco & Flores, 1999, p. 61). Na formação dos futuros profissionais de educação passou-se a valorizar a vertente prática, considerando-se fulcral que “(...) aprenda a tomar decisões didáticas, tais como planificar, avaliar, preparar e utilizar materiais e recursos (...)” (Pacheco & Flores, 1999, p. 121). Compreende-se, assim, que a formação dos profissionais de educação poderá ser encarada como um motor propulsor para a mudança e inovação do ensino, na busca pela influência recíproca entre os profissionais e os contextos (Nóvoa, 1992). Neste sentido, invoca-se uma educação progressista que privilegia o desenvolvimento de práticas investigativas centradas sobre

(...) questões críticas e, conseqüentemente, preocupada com o estatuto epistemológico da prática, [evidenciando-se] a emergência de um novo paradigma na formação de professores, no qual se encetam esforços de compreensão da complexidade do acto educativo, no sentido de uma melhor compreensão das competências necessárias ao professor para enfrentar tal complexidade (Ribeiro, 2001, p.12).

A prática pedagógica emerge, então, como palco privilegiado para o desenvolvimento de competências como “(...) saber, (...) saber fazer, e (...) saber ser do futuro profissional, permitindo desenvolver ações com intencionalidade pedagógica e formativa” (Peterson, 2003, p. 67). Convoca-se, para tal, as “(...) componentes científicas, científico-didáticas e curriculares do saber profissional docente(...)” (Vasconcelos, 2009, p. 12), com vista a sua integração, problematização, teorização e reorientação. Neste sentido, é fundamental que os professores se envolvam ativamente em todo este processo, consciencializando-se e responsabilizando-se pelas decisões tomadas no seu percurso de formação (Day, 2001).

O processo transformação epistémica da formação de profissionais de educação resultou de algumas iniciativas no plano da formação em contexto de trabalho. Realça-se, neste âmbito, o Projeto IRA (Investigação/Reflexão/Ação) que fomentou a lógica de formação sustentada na investigação, coordenado por uma equipa pertencente à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa (Roldão, 2007). O ciclo de investigação-ação é, assim, enaltecido no campo educativo, compreendendo-se como uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa. O desenvolvimento de uma ação pedagógica que visa a inovação envolve, assim, uma panóplia de competências, “(...) conhecimentos, saber-fazer e atitudes a [serem] desenvolv[idas] no [e pelo] professor em situação de ensino” (Estrela et al, 1991, p. 20). A ação educativa desafia ininterruptamente uma atitude de investigação e reflexão por parte do pedagogo que procurará, informada e adequadamente, responder às exigências ecológicas, éticas e morais da sua prática (Alonso, 1998). Mobilizar o paradigma da epistemologia da prática (Nóvoa, 1992), numa atitude de investigador da ação educativa, requer que cada docente desenvolva ciclos de investigação-ação que implicam o processo de observação, planificação, ação e reflexão, proporcionando a construção de “(...) um quadro conceptual de produção [e transformação] de saberes” (Nóvoa, 1992, citado por Ribeiro, 2001, p. 14). A essência da epistemologia da prática é, assim, crucial para que o profissional de educação, aceda, reflita e compreenda o contexto educativo ao qual está afeto e a cada aluno com o qual interage. Através desta prática reflexiva ao longo da sua profissionalidade, o docente (re)constrói saberes profissionais, desenvolvendo a sua capacidade de analisar criticamente as práticas de educação, construindo, portanto, discursos pedagógicos consistentes.

No seu duplo papel de professor e investigador, o docente “(...) para poder intervir no real de modo fundamentado terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)” (Estrela, 1994, p. 30). Neste sentido, a observação apresenta-se como uma competência implícita ao perfil de um docente que constrói a sua prática pedagógica “(...) a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada (...) [da mesma]” (Decreto-Lei n.º 240/2011, anexo V, ponto 1). Compreende-se, portanto, que o profissional de educação deverá promover relações significativas entre os intervenientes educativos, como forma de compreender a dinâmica subjacente ao contexto educativo, isto é, ao ambiente educativo nas suas amplas vertentes e à comunidade educativa numa perspectiva holística do conhecimento. A observação surge, então, como “(...) estratégia privilegiada de recolha de informação incidente na dimensão identitária da acção docente: a dimensão pedagógica” (Vieira e Moreira, 2011, p. 28). Para tal, no decorrer da prática pedagógica o docente deverá ter todos os sentidos devidamente apurados e direcionados para o objeto ou situação em estudo. Seguindo esta linha de pensamento e corroborando com Trindade (2007), acredita-se que observar vai mais além da simples perceção, “(...) pressup[ondo] a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (p. 30). É, assim, realizada uma recolha de dados objetivos e concretos, na qual o professor mobiliza os quadros concetuais e metodológicos de formação, analisando a sua investigação sobre a comunidade educativa, o ambiente educativo e o grupo de crianças, no que se refere às dimensões físico-geográficas da instituição, bem como histórico-culturais e sociais da comunidade educativa e de cada criança. Procura, assim, compreender e interpretar estes dados com o intuito de renovar o olhar sobre a ação educativa. Para que se potencie esta investigação sobre o ensino, mobilizando-o para o desenvolvimento de práticas contextualizadas e integradas, é necessário que esta se verifique de forma contínua e sistemática (Lessard-Hébert, s.d; Estrela, 1990; Trindade, 2007). Este processo continuado é fulcral para que se proceda a uma recolha das evidências que permita o conhecimento de cada criança em todas as suas dimensões.

O processo de observação constitui-se, portanto, como um motor propulsor da “(...) permanente tensão entre a procura de uma abordagem holística dos fenómenos e a necessidade de assegurar o rigor e a fundamentação da diversidade de perspectivas presentes nessa abordagem” (Alves e Azevedo, s.d, p. 1). Durante todo este processo, o professor recorre a diversas formas e meios de observação, partindo de uma observação não participante e espontânea, até a uma observação participante, sistemática e intencional. Procede, desta forma, à auto e hetero-observação sobre e com todos os

atores da ação pedagógica, sendo que o docente se constitui como o principal sujeito de investigação, uma vez que está intimamente ligado ao espaço e às interações que são mobilizados para o processo de observação. É de sua responsabilidade recolher todas as informações que possam esclarecer o sentido, a dinâmica e os processos dos acontecimentos e dos atos (Lessard-Hébert; Goyette; Boutin, 2005). O processo de observação pode partir de uma observação direta ou indireta, armada ou desarmada, ocasional ou sistemática, contínua ou intermitente e naturalista, dependendo da situação ou atitude do observador. Todos estes fatores permitem recolher informações sobre o desenvolvimento das crianças, podendo, assim, fazer um diagnóstico informado das necessidades e interesses da turma e de cada aluno, bem como a contextualização da comunidade educativa, visto que a “(...) ocorrência de relações transcontextuais ao longo do desenvolvimento da criança favorece a sua capacidade e motivação para se desenvolver” (Bronfenbrenner, 1995, citado por Serra, 2004, p.41). Para aceder a estas informações, o professor desenvolve instrumentos e estratégias de recolha, análise e interpretação de dados, de forma a permitir uma avaliação dos efeitos na aprendizagem de cada criança. Exemplo disso é o diário de formação que, enquanto auxiliar de memória, apresenta-se como um “(...) instrumento privilegiado para o registo dos dados recolhidos” (Lessard-Hébert, s.d., p. 103), recorrendo-se ao mesmo sempre que necessário. Após as intervenções este instrumento permite “ (...) [anotar] dados relativos ao desenvolvimento da (...) intervenção, reacções dos sujeitos ou comportamentos inesperados, ou acontecimentos significativos para a avaliação [da atividade] (...)” (Lessard-Hébert, s.d, p. 15), conseguindo “(...) veicular o pensamento dos professores através do qual exploram a sua acção e desenvolvem uma autoconsciência transformadora da própria experiência (...)” (Zabalza, 1992, citado por Alonso, 1998, p. 215).

Nas reuniões que desenvolve com os intervenientes do processo educativo, o docente formula questões para a recolha de informação, o que lhe permite aceder ao seu modo de pensar e agir, apresentando, portanto, diferentes conteúdos: biográficos e demográficos; sensoriais; de experiência; relativas a sentimentos, conhecimentos e a opiniões. Estes conteúdos são fundamentais para compreender quais as influências exercidas sobre a pessoa, indo ao encontro da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (citado por Bhering & Sarkis, 2009). Como tal, a construção de instrumentos de recolha de informação, bem como estratégias de análise e interpretação de dados, permitiram o desenvolvimento de competências heurísticas “(...) potenciadoras da construção do saber, saber-fazer, saber-ser e saber-transformar (Escola Superior de Educação do Porto, 2011, p.1).

Durante o processo de observação e recolha de dados é fundamental que o profissional de educação tenha patente as “(...) normas pré-definidas e definições operacionais, na tentativa de obter resultados objectivos, isto é, que não variem de observador para observador” (Trindade, 2007, p. 39). Neste processo de recolha e registo das informações, deverá orientar-se pela ética deontológica, tanto ao nível da formulação de questões, como dos momentos de registo, de modo a não ferir susceptibilidades (Lima & Pacheco, 2006).

As formas e meios de observação sobre o contexto, os processos e respetivos resultados de aprendizagem dos alunos constituem-se como a base do processo de planificação e avaliação, enquanto sustentáculo para o desenvolvimento da ação pedagógica (Trindade, 2007). Neste âmbito, o Decreto-Lei n.º 241 (2001) refere que o docente deverá “Organiza[r], desenvolve[r] e avalia[r] o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, (...) [atendendo à] diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (anexo 2, artigo II, ponto 2). Roldão (2007) vai mais longe, compreendendo que

(...) uma actuação [é] muito mais sólida (...) [,] diferenciada [e] contextual (...) [quando] fundada num conhecimento mais complexo do conteúdo a ensinar, do processo do aprendente, dos significados culturais associados aos conteúdos curriculares, aos contextos de alunos, escolas e professores, da pertinência e justificação de estratégias de trabalho a desenvolver e sua permanente regulação (p. 41).

Neste sentido, planificar a ação pedagógica requer um domínio do ambiente educativo e seus intervenientes, bem como dos conteúdos a lecionar, como forma de desenvolver estratégias conducentes com as características de cada elemento da turma. Para tal, durante o processo de planificação o docente deverá mobilizar os quadros conceituais e metodológicos de formação, de ensino e de aprendizagem, assumindo-se como “(...) profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social [numa] perspectiva interaccionista e sócioconstrutivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção” (Stenhouse, citado por Alarcão, 2000, p. 4). Terá, portanto de conhecer, analisar e refletir não só sobre os pressupostos teóricos que guião a sua prática, como também sobre os documentos legislativos instituídos pelo governo. É, assim, necessário que o docente tenha um conhecimento aprofundado dos documentos oficiais e reguladores do 1º CEB, como forma de respeitar as diretrizes do Ministério da Educação (ME), com vista ao desenvolvimento de uma prática pedagógica consciente e informada. Estes documentos deverão ser alvo de reflexão e interpretação de acordo com o contexto para que a sua operacionalização seja feita de forma adequada. Assim, enquanto agente ativo na tomada de decisões, o docente deverá munir-se das ferramentas necessárias para a

adoção de estratégias e dispositivos pedagógicos significativos de acordo com a realidade educativa em que se encontra a desenvolver a sua ação.

O processo de interpretação das orientações do ME é convocado na concretização do Projeto Educativo (PE), uma vez que este concilia essas mesmas orientações com as prioridades de intervenção do contexto educativo. A equipa docente desenvolve, assim, o currículo, enquanto "(...) conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar e desenvolver" (Roldão, 1999, p. 15). Para tal, sustentado numa perspectiva de escola inclusiva, convoca os conhecimentos científicos das áreas disciplinares e não disciplinares, bem como as competências socialmente relevantes, mobilizando-os para a potencialização das capacidades do agrupamento/escola e atenuado as prioridades de intervenção desse contexto (Decreto-Lei n.º 241/2001). Neste sentido, os profissionais de educação têm de se situar quanto ao "(...) contexto actual socioeconómico, cultural, científico [e] político (...) [, de modo a] prosseguir os grandes ideais, os valores, os projectos que a cultura ocidental e nacional delegou(...)" (Sophia M. B., citada por Ambrósio, 1999, p. 34) às escolas.

O PE é construído e desenvolvido pelas escolas de um agrupamento ou, caso se trate de uma instituição privada, por uma escola em concreto. Os representantes locais, bem como os representantes da autarquia devem ser implicados no seu processo de construção, de modo a dar voz a todos os intervenientes daquele contexto. De uma maneira geral o PE refere, tal como afirma Favas (2007), as intenções educativas, estabelecendo "(...) os objectivos, as estratégias e metodologias previstas (...) [, bem como] os meios (materiais e humanos) disponíveis ou a construir (...)" (p. 27), determinando as funções de cada interveniente. Compreende-se que o projeto, segundo Bernard Charlot (citado por Pacheco & Morgado, 2002), é a arte de adaptar a ação pedagógica e educativa à diversidade e heterogeneidade do público, mobilizando os atores locais. Este documento permite avaliar e adequar as ações à medida que estas se desenvolvem, enquanto meio de organização e gestão de recursos, no sentido de articular a política nacional com o trabalho local. É, assim, necessário refletir sobre a articulação que se pretende desenvolver na(s) escola(s), criando estratégias para uma articulação vertical e horizontal, sustentada na colegialidade docente e na integração curricular (Serra, 2004).

Reunindo as prioridades da escola onde se encontra, e as informações essenciais que os documentos oficiais e reguladores do Jardim de Infância, 1º e 2º CEB demandam, o profissional de educação começa a desenvolver o processo de planificação (a longo, médio e curto prazo), com o intuito de promover estratégias de articulação e integração curricular que permitam ampliar as potencialidades das unidades didáticas a serem

desenvolvidas ao longo do ano letivo (Beane, 2003). Para tal, o docente deve programar, organizar e planificar em conjunto atividades que visem o desenvolvimento de competências, a diferenciação de estratégias, a conceção e adequação de materiais. Neste sentido, é fulcral que o profissional de educação convoque as informações contextuais, emocionais, físicas e cognitivas da turma para proceder a uma caracterização dos seus elementos ao nível curricular. Para isso recorre, assim, à avaliação diagnóstica, de modo a compreender onde se situa cada aluno nas diferentes áreas disciplinares, aferindo os seus conhecimentos, aptidões, preferências e dificuldades que apresentam naquele momento para poder iniciar novas aprendizagens (Ribeiro & Ribeiro, 1990). Esta modalidade de avaliação permite formular estratégias de diferenciação pedagógica de forma fundamentada e ultrapassar possíveis dificuldades dos alunos, fomentando a sua integração escolar e valorizando a sua orientação escolar e vocacional (Decreto-Lei n.º 139/2012). Este tipo de avaliação pode corresponder ao início do ano letivo, de um período, unidade didática ou projeto, servindo, não só para o docente delinear um percurso educativo sequencial, atendendo à diferenciação pedagógica, mas, também, para que os alunos se situem perante os conteúdos e/ou temas que irão ser explorados (Perrenoud, 2000; Sanches, 2005; Gomes, 2006). A avaliação diagnóstica deve ser aliada à avaliação contínua e formativa, no sentido de refletir sobre a evolução dos alunos. Tal como defende Casanova (1999)

(...) a avaliação deve ser incorporada desde início do trabalho e servir para fornecer permanentemente informação acerca do desenvolvimento da aprendizagem (...) [.] Isso permitir[á] favorecer as aprendizagens de uma maneira contínua e personalizada de cada aluno, sem ter de o sujeitar a parâmetros ou a níveis iguais aos de outros alunos. Permite graduar o ritmo do ensino, ajustando-o ao ritmo e ao estilo de aprendizagem de cada criança [.] (...) [A]s diferenças devem ser atendidas (...) de maneira especial, mediante um modelo de avaliação que permita tal atenção, que não constanja o avançador o avançar da pessoa por causa de uma avaliação rígida, uniformizada e igual para todos. (...) A avaliação ideográfica, consoante as capacidades e características de cada aluno, permite apreciar os progressos tomando como referência o próprio aluno e as suas possibilidades e circunstâncias reais (p 126).

Considerando as características, necessidades e interesses de cada criança que integra a turma, o docente consulta os programas do 1º CEB, selecionando conteúdos e definindo os objetivos, conhecimentos e capacidades a desenvolver ao longo do ano letivo, distribuindo as dimensões que selecionou pelos diferentes momentos do ano, nomeadamente pelas semanas, meses e períodos letivos. Posteriormente irá desenvolver uma proposta pedagógica, conduzindo à estruturação de algumas unidades didáticas e atividades, com vista à promoção de estratégias educativas adequadas e contextualizadas. Para tal convocará as estratégias didáticas que considera adequadas aos elementos que compõe a sua turma, fazendo uma análise das potencialidades e fragilidades de cada um. A planificação constituiu-se, portanto, como uma proposta

flexível, uma vez que através da auscultação da turma e das evidências e imprevistos que possam ocorrer, será necessário ajustar o que foi planejado ao momento da enunciação. Para tal, numa fase antecedente à atuação, para além de um “(...) conhecimento (...) dos princípios da aprendizagem, de cada aluno na sala, e de boas práticas de gestão” (Richardson, 1997, p. 34) é necessário planejar a aula delineando um percurso, preparando ferramentas que permitam gerir a turma, implicando todos os alunos no processo de ensino e de aprendizagem. Estabelecem-se, assim, os conteúdos, os objetivos/descriptores de desempenho, as atividades, o tempo disponibilizado e os recursos materiais, o que se centra em três questões: o que ensinar; que atividades desenvolver; capacidades a desenvolver nos alunos. De acordo com a especificidade do conteúdo, os objetivos/conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver e, ainda, os parâmetros anteriormente mencionados, o professor traça o seu percurso, definindo alguns pontos: por onde começar; como explicar; como implicar os alunos; atividades a propor para desenvolver com os alunos ou entre os alunos; como verificar se os alunos estão a aprender; se haverá, ou não, trabalho de casa, compreendendo por que o vai marcar, como o vai corrigir e que partido vai tirar desse trabalho nas aulas seguintes; e, ainda, como concluir a aula. Refletindo antes da ação define, também, algumas dimensões e procedimentos de avaliação que lhe permitam a recolha de elementos propulsores para um olhar retrospectivo sobre a ação, potencializando-se os problemas/falhas para momentos posteriores. É importante que o docente consiga

(...) transformar um conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino — por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação (Roldão, 2007, p. 100).

Compreende-se, assim que “O plano de aula é um projecto pensado, reflectido, elaborado como um conjunto de operações ordenadas, escalonadas, destinadas a alcançar determinados objectivos” (Peterson, 2003, p. 79). Neste seguimento, a planificação apresenta-se como um elemento de grande importância, na medida em que fundamenta e apoia a ação para que esta não se desenvolva no vazio, promovendo-se uma aula coerente, adequada, mas, também, flexível e aberta a alterações. A planificação é dificilmente cumprida na sua plenitude, dado que durante a ação pedagógica o docente irá reajustando a sua conduta ao momento da enunciação, logo, reflete na ação (Shön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Este “(...) papel flexível [prende-se] não só [numa atitude] de estimulador do processo de aprendizagem, como também de ator capaz de adaptar-se às diferentes situações criadas, estabelecendo novas sequências didáticas a partir delas” (Grigoli, Teixeira & Lima, s.d, p. 5). Refletindo antes da ação definir-se-ão, também, algumas dimensões e procedimentos como forma de analisar o processo e desenvolvimento da ação pedagógica, permitindo

que haja elementos que possibilitem um olhar retrospectivo da ação, potencializando-se as fragilidades e constrangimentos que decorreram na aula para um momento posterior (Oliveira & Serrazina, 2002).

Na conceção e operacionalização do ato pedagógico é fulcral que o professor promova a valorização de uma vivência democrática na relação criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto, orientando-se por “(...) uma pedagogia activa onde a comunicação e a escuta são elementos centrais” (Guimarães, citado por Maia, 2008, p. 44). A cooperação educativa será, portanto, a essência desta orientação, recuperando a perspectiva de Vygotsky, na qual é atribuída uma enorme importância à linguagem e ao contexto cultural para o desenvolvimento da criança. Enquadra, também, a perspectiva de Bruner, no que diz respeito à psicologia cultural que define que a criança se desenvolve através da interação com os seus pares (Bruner, 2001, González, 2002; Correia, 2003). Convoca-se, portanto, uma pedagogia que vise a promoção do desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, sustentada numa gestão partilhada do espaço, dos materiais, das atividades e tempo. Sustentado numa vivência democrática, o docente favorece o desenvolvimento da autonomia do aluno, enquanto ser proativo, numa “(...) aposta na aprendizagem pela acção (...)” (Maia, 2008, p. 34). Esta liberdade de movimentos da criança deverá ser alvo de planificação por parte do docente, garantindo uma efetiva intencionalidade educativa.

Poder-se-á estabelecer ligações entre a perspectiva socioconstrutivista e os modelos curriculares desenvolvidos junto da educação pré-escolar, como os modelos Reggio Emilia, High-Scope e Movimento da Escola Moderna (MEM), nos quais se valorizam a pedagogia da escuta e respeito pelo outro, enquadrada numa vivência democrática, através da gestão partilhada. O docente deverá, assim, estar sensível à voz de todos atores da ação pedagógica, desde o aluno à restante comunidade educativa, valorizando, portanto, a cooperação entre todos os intervenientes. Sampaio Maia (2008) destaca, neste âmbito, alguns autores como Dewey, Piaget, Bruner e Vygotsky que apresentavam vantagens para o desenvolvimento da criança pela ação dinâmica entre o pensamento e a linguagem, valorizando o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento, numa linha de aprender fazendo pela experiência social. Neste seguimento, Dewey propôs como desafio uma “(...) educação progressista, (...) que salienta a importância da aprendizagem ser feita na e pela acção, com o objectivo de servir fins relevantes para os indivíduos” (Bessa e Fontaine, 2002, p. 47). O adulto e os colegas teriam, também, um papel preponderante na problematização e desenvolvimento de competências da criança – ZDP desenvolvido por Vygotsky (Spodek, Greenspan, Seifert, 2002).

Sustentado na perspectiva socioconstrutivista, o profissional de educação tem “ (...) um papel determinante na decisão de desencadear (...) [uma unidade didática], quer

apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando propostas” (Maia, 2008, p. 47). Assim, o docente, regendo-se por esta pedagogia deverá ser suficientemente flexível às mudanças do contexto. Por outro lado, esta matriz de desenho programático permite-lhe desenvolver uma continuidade educativa através da articulação vertical e, também, articulação curricular entre as áreas disciplinares e não disciplinares, sendo definida a partir de um tema ou um elemento integrador. Ressalva-se, assim, a interdisciplinaridade enquanto forma “(...) simples de cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (Pombo, Guimarães, Levy, 1994, p. 10). Acentua-se, ainda, a transdisciplinaridade apresentando um “(...) tipo de organização [que] corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas (...) [, sendo] apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p. 88). As unidades didáticas surgem, portanto, como encadeamento dos diferentes momentos/conteúdos, articulando em percursos, de modo a favorecer a evolução do aluno nas mais diversas dimensões. Beane (2003) reflete sobre a articulação que o professor estabelece entre os conteúdos e, por conseguinte, com a sociedade, acreditando que a “integração curricular” se constitui como uma “(...) concepção de currículo que procura relações em todas as direcções (...)” (p. 94), mobilizando os conhecimentos e experiências dos alunos e, ainda, abraçando e potenciando as diferentes culturas que daí advêm. Do mesmo modo, Grigoli, Teixeira & Lima (s.d) acreditam que “(...) atividades mobilizadoras dos conhecimentos prévios dos alunos e de seus interesses (...) [dão] origem a um processo de ensinar complexo e aberto” (p. 5). O professor parte, assim, do geral para o específico, delineando estratégias diversificadas que procuram levar o aluno a pensar (Giasson, 1993; Harlen & Qualter, 2006) e a desenvolver o gosto por aprender (Day, 2004).

Corroborando com Day (2004), é crucial que os profissionais de educação desenvolvam “(...) uma cultura de comprometimento e de entusiasmo no sentido de uma melhoria contínua (...)” (p. 24), selecionando/construindo recursos pedagógicos que favoreçam ambientes propulsores à construção do conhecimento. O ambiente educativo deverá, assim, ser alvo de reflexão por parte do docente e dos elementos da turma, implicando o aluno no seu processo de organização, por forma a fomentar o sentido de pertença pela instituição. Paraphrasing Muijs & Reynolds (2005, citado por Amado, Freire, Carvalho & André, 2009) considera-se que a relação que a criança estabelece com o espaço é fundamental para o seu desenvolvimento. Os dois autores afirmam, ainda, que “(...) um ambiente físico seguro é particularmente importante na redução de níveis exagerados de stress, nocivos ao bem-estar e à aprendizagem” (p. 78). Como tal,

as paredes da instituição deverão, portanto, transmitir, aos que nela habitam ou aos visitantes, o trabalho desenvolvido.

A ação pedagógica, enquanto palco de interações que se sustentam numa linha pedagógica socioconstrutivista, caracteriza-se por uma dinâmica muito própria, sobre a qual Olga Pombo (1999) teceu o seguinte comentário:

Se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um facto que a sua voz e a instantaneidade da sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a polimorfia das diversas linguagens de que se serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino (p. 7).

A comunicação é, assim, o meio privilegiado para o desenvolvimento da ação pedagógica. Neste sentido, é importante que o profissional de educação fomente a colaboração entre pares, de modo a que cada aluno aprenda com os outros, sentindo-se implicado no seu processo de construção de conhecimento. Para tal, o professor deverá conduzir a criança a aprender a aprender, cujo papel será construir, organizar e provocar as construções de aprendizagens, partindo de uma pedagogia centrada nas crianças que procura responder “aos problemas ou necessidades” (Not, 1979, p. 232). Tal como supracitado, é fundamental atribuir autonomia ao aluno na organização e gestão do seu espaço, tempo, materiais/recursos e tarefas como forma de promover o desenvolvimento das suas capacidades psicomotoras, psicossociais e cognitivas. O aluno constitui-se, assim, como um aprendiz ativo que se desenvolve a partir de atividades que ele gere e sobre as quais reflete em cooperação e negociação entre pares. Neste sentido, o docente deverá organizar a ação pedagógica como forma de construir espaços/ferramentas a partir dos quais cada aluno reflete sobre o seu quotidiano, o que se assemelha ao MEM. Um espaço privilegiado para o desenvolvimento destas competências é a assembleia de turma, espaço este enriquecedor, tanto para os alunos, como para o docente. Desde logo, proporciona-se momentos de vivência democrática, no que concerne à gestão de temas, estratégias, recursos materiais, tempo e espaço. Por outro lado, incorpora verdadeiros momentos de auto, hétero e co-avaliação, nos quais todos os intervenientes são levados a refletir sobre o seu quotidiano. De uma maneira geral, e convocando as palavras de Ana Pessoa (s.d.), a assembleia de turma constitui-se como um momento de

(...) programação e avaliação, de debate crítico de comportamentos sociais, de negociação e centro de tomada de decisões que, pelo debate que proporciona, permite uma clarificação funcional de valores, ajuda a planificar as actividades educativas futuras e permite caminhar da avaliação para o planeamento. É também o local de balanço sociomoral de vida semanal do grupo (p. 53).

Os alunos ponderam, assim, sobre o que aprenderam, as suas dificuldades, apontando quais as estratégias que mais/menos gostaram, dando sugestões sobre o que gostariam de abordar nas aulas, justificando as suas respostas. O professor ausculta o grupo como

forma de proporcionar na semana subsequente espaços de esclarecimento e/ou consolidação de conteúdos. É, portanto, enaltecer o trabalho colaborativo entre o docente e os alunos, como forma de atenuar as dificuldades e potencializar as diferenças. Tal como salienta Katz e Chard (citado por Maia, 2008), “(...) as crianças (...) aprendem e são estimuladas pelos trabalhos dos outros” (p. 41). Assim, é importante que o profissional de educação dê enfoque à pedagogia da escuta, referida anteriormente, na qual o adulto, sensível à voz dos atores, compreende o que pensam, as suas construções e percepções. As unidades didáticas acrescentam a esta conduta a possibilidade de articular, de forma integrada, as áreas disciplinares e não disciplinares, decorrentes dos interesses e curiosidades da criança, orientados pelo professor para colmatar as suas necessidades. O professor, tal como determina o Decreto-Lei n.º 241 (2001) parte dos “(...) conhecimentos prévios dos alunos, bem como [dos] obstáculos e os erros, [para a] construção das situações de aprendizagem escolar” (anexo 2, artigo II, ponto 2). Neste âmbito, Roldão (2009) considera que cabe ao docente criar oportunidades para a construção de conhecimento, problematizando os conteúdos, de modo a que o aluno esteja preparado para aprender. Ainda nos anos 80, Barth (1987) defendia que “Antes de se começar a ensinar, dever-se-ia sempre procurar suscitar no aluno «a intenção de aprender», para que ele esteja pronto a registar e a agir intelectualmente sobre o conteúdo que se lhe propõe” (p. 59). Atualmente compreende-se que é fulcral analisar a influência direta e indireta das interações sobre o desenvolvimento da criança, com o propósito de proporcionar um ambiente educativo rico e provocador de novas aprendizagens, numa perspetiva de diferenciação pedagógica, no qual o aluno se sinta escutado, valorizado e incentivado a gostar de aprender. Para tal, é importante promover o trabalho de pesquisa, fundamentando a aprendizagem pela descoberta e a partilha dialógica de todo conhecimento, orientando para a indagação e reflexão conjunta. A “(...) pedagogia interactiva baseia[-se] no princípio do papel construtivo das interacções entre pares no desenvolvimento cognitivo” (Pourtois e Desmet, 1997, p. 279) de cada aluno. Destaca-se, portanto, a necessidade das crianças estarem “(...) implicadas naquilo que fazem (...) [uma vez que] precisam de trabalhar aos seus níveis de compreensão” (Schweitzer, citado por Fosnot, 1996, p. 118). Transformar a ação pedagógica em questionamento é, portanto, um dos caminhos mais frutíferos para angariar oportunidades que levem os alunos a desenvolver a sua compreensão (Harlen & Qualter, 2006).

O profissional de educação deverá desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, de modo a promover a evolução holística de cada aluno, partindo da avaliação diagnóstica, da auscultação da turma, juntamente com as evidências observadas na ação pedagógica. Procurando respeitar a multiculturalidade do grupo, a

equipa docente deverá incrementar “(...) uma escola para todos, e em que todos são diferentes, [na qual]... cada professor tem a capacidade e a flexibilidade para inovar na linha de um paradigma que [proporcione] o êxito e a mudança, sem despessoalizar e aculturar (Leite, citada por Braga, 2004, p. 16). É, neste sentido, fundamental que o docente convoque, explore e potencialize as diferenças dos alunos, tanto ao nível de estratégias pedagógicas, como ao nível da construção de espaços e recursos pedagógicos que enalteçam a individualidade de cada um — assembleia de turma; jornal escolar, trabalhos potenciadores de criatividade, trabalhos colaborativos ou o questionamento aberto. Acredita-se, assim como Perrenoud (1997), que “(...) fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem (...) [permite] lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve” (p. 78). Para que tal se verifique, o docente deverá estar imbuído num espírito de prazer, paixão e desafio pelo ensino, adotando uma atitude profissional de carácter reflexivo e indagador relativamente ao desenvolvimento de cada criança, não sendo esta uma opção “(...) mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade” (Day, 2004, p. 23). Tal como Zehm e Kottler (1993, citados por Day, 2004), considera-se que

Os professores que se comprometem apaixonadamente são aqueles que amam de forma absoluta o que fazem. Procuram constantemente formas mais eficazes de comunicar com as crianças, de dominar o conteúdo e os métodos do seu ofício. Sentem que têm uma missão pessoal a cumprir (...) aprender o máximo que puderem acerca do mundo, dos outros e deles próprios — ajudando os outros a fazer o mesmo (p. 23).

Num momento em que os problemas financeiros com os quais Portugal se depara conduzem a uma instabilidade no sistema educativo, é fulcral que o profissional de educação se envolva *apaixonadamente* pela educação. Alonso (1998) reflete sobre esta questão na sua Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança avançando que

Trata-se de construir através de processos de reflexão profissional e reflexão social uma teoria crítica do ensino que não se limitando a dar conta dos problemas práticos da aula e das crenças implícitas dos professores, permita orientar a acção transformadora das ditas práticas a respeito dos obstáculos políticos e sociais que as dificultam (p. 112).

A cultura de colaboração surge, assim, como um andaime aos problemas com os quais o docente se depara. Tendo em conta as adversidades, obstáculos e barreiras que se afiguram no seu percurso profissional, é necessário estabelecer uma dinâmica de colegialidade docente, “(...) utilizando toda a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação” para superar e vencer” (Perrenoud, 2000, p. 89). Gómez (citado por Santos, 2000) reflete sobre esta questão, considerando que “A cultura da colaboração é o substrato básico intelectual e afetivo para enfrentar a incerteza e o risco do fracasso (...) [não sendo estas] consequências indesejáveis de um processo de mudança e aprendizagem (...)” (p. 22). Ser-se um profissional de educação pressupõe

que se colabore com todos os intervenientes, promovendo interações com outros profissionais, bem como outras instituições da comunidade, manifestando capacidade relacional e de comunicação nas várias circunstâncias da sua atividade (Decreto-Lei n.º 240/2001). No âmbito de uma dinâmica de agrupamento, o docente terá de “(...) trabalhar em equipa [sendo esta] uma questão de competências [que] pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p.81).

Cabe, assim, aos futuros profissionais de educação promover a inovação educativa, tornando a escola num espaço de troca e partilha de saberes, experiências e crenças e, principalmente, num espaço vivenciado pelos professores, crianças, familiares, escolas que compõem o agrupamento e, ainda, instituições de educação não-formal, informal e de cariz social e cultural. Os encarregados de educação deverão, também, estar implicados neste compromisso, acompanhando o processo de desenvolvimento dos seus educandos. A comunicação entre a docente e o encarregado de educação poderá ocorrer através de visitas frequentes à instituição, reuniões, partilha de informações por escrito e, até mesmo, participando em atividades propostas. Um acompanhamento contínuo sob o percurso do aluno facultará aos familiares um maior enquadramento e responsabilização nos momentos em que são discutidos os parâmetros de avaliação.

Intimamente relacionado com o ciclo de investigação-ação, enquanto “(...) estratégia insubstituível da investigação(...)” (Perrenoud, 1988, citado por Silva, 1996, p. 18) o profissional de educação recorre ao longo de todo o ano letivo ao processo de avaliação como fundamento potenciador da fase de reflexão. De acordo com o Decreto-Lei n.º 139/2012 são três as modalidades de avaliação que se destinam ao 1º CEB: avaliação diagnóstica, anteriormente mencionada, integra-se no processo de planificação; avaliação formativa, desenvolvida no decorrer da ação pedagógica, bem como no processo de reflexão, tendo repercussões na recondução das ações pedagógicas posteriores; e, por último, a avaliação sumativa, na qual o processo de evolução do aluno, num determinado período letivo, sofre uma classificação, estabelecendo-se uma relação efetiva com todas as fases do processo de investigação.

Antes de se proceder ao momento de avaliação, é necessário definir alguns parâmetros, de modo a que o docente se consciencialize de como, quando e onde irá avaliar os seus alunos e as suas práticas, ponderando quais os procedimentos a adotar antes, durante e depois dos momentos de avaliação. A modalidade da avaliação formativa tem um caráter contínuo e sistemático, acompanhando “(...) todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando[-se as] aprendizagens bem sucedidas e as que levantaram mais dificuldades, (...)” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 348). Este levantamento pormenorizado implica a utilização de diferentes instrumentos, por forma a garantir a adequabilidade dos mesmos às mais diversas competências, valores e atitudes a avaliar

(Decreto-Lei n.º 139/2012). Durante o trabalho não letivo, o profissional de educação apoiar-se-á no processo de escrita, registando as evidências dos alunos, de modo a refletir sobre o desenvolvimento da prática pedagógica. As estratégias, recursos, instrumentos ou momentos de avaliação deverão, assim, emergir de um processo de reflexão em torno dos objetivos de determinada avaliação, sendo diversificados, por forma a potencializar os dados recolhidos, reformulando a ação pedagógica (Estanqueiro, 2010). A avaliação sumativa é, por sua vez, o resultado de todos os momentos de avaliação, no qual se estipula uma classificação e certificação sobre as aprendizagens realizadas, como forma de apresentar publicamente o trabalho desenvolvido na instituição escolar. De acordo com “(...) um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem(...)” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 358), o aluno poderá prosseguir para o ano seguinte ou ficar retido no ano de escolaridade em que se encontra ou, ainda, requerer-se-á uma reorganização do seu percurso educativo (Decreto-Lei n.º 139/2012).

Todos os atores deverão ser implicados neste processo, desde crianças, a equipa educativa e os encarregados de educação, concebendo-se estratégias que permitam uma avaliação efetiva. É importante que o docente desenvolva estratégias, recursos e/ou momentos que procurem implicar os alunos na sua avaliação, destacando-se neste âmbito momentos como a assembleia de turma, com vista a recolha de informação dos e sobre os alunos. Tal como Estanqueiro (2010), considera-se importante “Incentivar cada aluno a avaliar com honestidade o seu desempenho e a adoptar o método de estudo mais eficaz” (p. 18), promovendo-se o desenvolvimento de uma auto, hétero e co-avaliação. Para tal, é importante que os alunos estejam ocorrentes dos critérios e parâmetros em que estão a ser avaliados, procurando-se envolvê-los no próprio processo de ensino e de aprendizagem, consciencializando-os das suas potencialidades e fragilidades, com vista a uma evolução. Esta evolução associa-se ao conceito de *prospectiva* apresentado por Lessard-Hébert (s.d), referindo que “(...) é a oportunidade de formular elementos de reflexão ou tomadas de decisão relativamente ao futuro” (p. 150). É premente que o docente realce as potencialidades destes processos avaliativos, não só para os seus alunos, mas, também, como um motor de evolução profícua da sua função e das suas potencialidades. Assim sendo, o educador deve apostar numa prática reflexiva que lhe permita “(...) pensar sobre a acção e o efeito desta, pois quando pensamos e reflectimos sobre uma acção e sua consequência, esse elemento de pensar muda para uma experiência de mais qualidade, mais significativa e, portanto, reflexiva” (Dewey, citado por Dorigon e Romanowski, s.d., p. 24). Uma postura reflexiva possibilita, assim, o desenvolvimento de práticas baseadas no socioconstrutivismo, envolvendo

todos os atores no processo de análise e construção da sua aprendizagem, com vista a garantia de um ensino pedagógico flexível e diferenciado.

Os pressupostos teóricos no presente capítulo explanado vieram emancipar a construção de uma atitude profissional de carácter reflexivo e indagador relativamente ao desenvolvimento da criança. Do mesmo modo o Decreto-Lei n.º 240/2001 incita ao aparecimento de um profissional reflexivo, ponderando as suas práticas e sustentando-se na experiência pessoal e profissional de cariz ético e deontológico, com vista uma avaliação informada e contextualizada. Adotando uma atitude reflexiva, o pedagogo reflete na ação, sobre ação e sobre a reflexão na ação, levando a uma auto e hetero-avaliação, orientando-a para a ação futura (Shön, 1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Esta constitui-se, tal como afirma Perrenoud (1993), “(...) como um motor essencial de inovação(...)” (p. 186), capacitando o docente para a gestão de problemas com “(...) valentia cívica (...)” (Peres, 1999, p. 24).

Na sua atividade profissional terá de recorrer a constantes reflexões, de modo a (re)ajustar a sua atuação às exigências do poder central e às características e necessidades da sua turma. Será, portanto, necessário que o docente elabore instrumentos, também destacados no processo de observação, como o diário de formação, as grelhas de observação e de avaliação e, ainda, as narrativas, desenvolvendo “(...) estratégias de reflexão e análise que lhe permita observar criticamente as diferentes práticas de trabalho, atendendo às diferentes finalidades e concepções teóricas que lhes estão subjacentes” (Cardona, 1999, p. 24). O diário, enquanto dispositivo de informação, permite analisar, descrever e interpretar as práticas educativas vivenciadas pelo profissional de educação, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Salienta-se, assim, as quatro dimensões que contemplam o diário, sendo elas a escrita, a reflexão, a integração do expressivo e referencial e, ainda, o carácter histórico e longitudinal da narração (Zabalza, 1994). O ato de escrever é, assim, realçado, apresentando-se como uma forma de aprendizagem sobre e para a ação pedagógica. Segundo Yinger e Clark (1985, citados por Zabalza, 1994), o sujeito que escreve o diário não deverá fazê-lo perspectivando que o mesmo seja lido por outrem, pois esse aspeto poderá influenciar a objetividade da narração, devendo ser realizado de forma naturalista. Os autores apresentam, ainda, três tipos de diários resultantes do modo como o professor encara a tarefa de os escrever. O diário pode ser utilizado como “organizador estrutural da aula”, no qual se foca o horário e sequência das atividades. Pode, também, apresentar-se como um instrumento descritivo das tarefas desenvolvidas no decorrer da aula. E, ainda, uma outra concepção de diário, em que se privilegia a expressão das características dos alunos e do próprio professor. Como tal, a natureza destes diários não é estanque, podendo-se reunir os diários acima mencionados

num diário misto, no qual se abordam os diferentes aspetos, o referencial e o expressivo (Zabalza, 1994).

A narrativa surge como um ponto de partida para o desenvolvimento de perguntas pedagógicas, nas quais se questiona a validade ética da prática docente, bem como as crenças que a estas possam estar associadas. A narrativa integra quatro tarefas: descrição, permite a estruturação do pensamento do profissional de educação; interpretação, pretende descobrir os princípios que informam as práticas; análise retrospectiva, baseada no confronto entre o antes e o depois, de modo a compreender e questionar a legitimação das teorias subjacentes à ação educativa; e reconstrução, na qual o professor vai transformando a sua prática de acordo com o contexto educativo, isto é, tendo em conta a dimensão histórica, cultural e social. A narrativa constitui-se, portanto, como uma "(...) metodologia e estratégia de construção de conhecimento prático e situado, de orientação emancipatória para professores e alunos" (Vieira e Moreira, 2011, p 28).

Através dos momentos reflexivos emergem os problemas, dúvidas e impressões, servindo de impulso para posteriores reflexões, na tentativa de encontrar justificações para possíveis erros e constrangimentos. O docente deve apostar na constante procura da lógica que explica e fundamenta a prática. Nesta perspetiva destaca-se Maria do Céu Roldão que valoriza o saber em uso, ou seja, a transformação do saber numa competência. Para tal, o profissional de educação só conseguirá ser um produtor de inovação se recorrer à reflexão individual e colaborativa. É de ressaltar que a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência. Neste sentido, sustentado numa prática reflexiva, o profissional de educação poderá interrogar-se sobre as suas práticas, analisando-as e revendo-as, consciencializando-se o conhecimento tácito, procurando-se crenças erróneas e, assim, reformulando o seu pensamento. O docente deverá, ainda, ser capaz de comunicar e refletir com o outro sobre a sua ação, através de um discurso pedagógico coerente, atribuindo-lhe um valor epistemológico e sendo um promotor de desenvolvimento. Como tal, procurará mobilizar para as suas práticas as etapas constitutivas do processo de investigação-ação, nomeadamente "(...) a planificação da acção informada criticamente, para melhorar a prática, a acção, para o desenvolvimento da planificação, a observação para avaliar os resultados das acções desenvolvidas e a reflexão sobre a observação" (Kemis, 1988; McKernan, 1999; McNiff et al., 1996, citados por Latorre, 2003, p. 56).

Numa atitude de investigador perante a ação educativa, é crucial que o docente aposte na sua formação ao longo da vida, de modo a que consiga dar resposta às exigências da sociedade, do contexto educativo, dos encarregados de educação e, acima de tudo, de cada criança/aluno. Refletindo sobre as mutações presentes no sistema

educativo, explanadas anteriormente, poder-se-á invocar a analogia criada por Esteves (1995, citado por Lima & Pacheco, 2006) na qual estabelece uma relação entre o teatro e o ensino. Esteves refere, assim, que os professores assemelham-se a

(...) um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem aviso prévio se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior clássica e severa (p. 181).

Deste modo, pertencendo a uma sociedade em constante mudança, o profissional de educação tem que encarnar vários papéis, assumindo posições adequadas ao contexto educativo. A aposta na formação pessoal e profissional, entendendo a educação como aprendizagem ao longo da vida e como exercício reflexivo permanente, permitir-lhe-á a construção de práticas educativas devidamente fundamentadas.

No relatório Collège de France/Bourdieu (1987, citado por Alonso, 1998) é recomendado aos professores que, para "(...) escapar ao desgaste psicológico e técnico (...) [deverão tentar] romper periodicamente com a rotina escolar (...)" (p. 81), procurando integrar-se em estágios num outro contexto educativo ou retomando a formação através de cursos. O docente situar-se-á, assim, num "paradigma de inacabamento (...) [, sustentado na] possibilidade do desenvolvimento contínuo e continuado (...)" (Sá-Chaves, 2000, p. 22) e na expectativa de que as escolas acompanharão, também, este processo de transformação. Neste sentido, e parafraseando Caeiro (citado por Roldão, 2009), raspar-se-á a tinta que embotou os sentidos, desaprendendo-se o que poderá enviesar o olhar e as inteligências. Este processo contínuo e continuado de formação afigura-se, portanto, como "(...) um espaço de (re)construção de identidades pessoais, de apropriação reflexiva das trajectórias escolares e profissionais" (Nóvoa, 1992, citado por Ribeiro, 2001, p. 12), assistindo-se ao desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais, colaborativas e reflexivas. A formação e inovação constituem-se duas premissas essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, no sentido de uma melhoria em torno dos processos educativos dos alunos (Alonso, 1998). A crítica reflexiva assume, portanto, um papel primordial em todo o processo, sendo, também, este um fator fundamental para a evolução da educação, ressaltando-se as avaliações dos profissionais de educação.

Ao entender-se a educação como processo de formação ao longo da vida, desconstrói-se o conceito de avaliação como somatório de produtos finais para um conceito de avaliação como processo de evolução contínua. A imagem da avaliação como processo formativo, enquadra-se, assim,

(...) numa perspetiva de socioconstrutivismo crítico (...), [decorrendo da forma de] mudar a actuação docente, através da reflexão crítica sobre os fins e meios da educação, com recurso a estratégias (auto-)supervisivas potencialmente transformadoras da acção,

implicando [por isso] passar de uma abordagem burocrática (...) para (...) uma postura sistêmica e de reconhecimento dos sujeitos (Vieira e Moreira, 2011, pp. 19-25).

Acreditando-se que o erro nada mais é que a possibilidade de um próximo acerto, compreende-se a necessidade de otimizar as críticas dos profissionais encarregues pela avaliação para uma evolução formativa. A abertura “(...) à crítica [será portanto] (...) uma excelente forma de partilhar valores, saberes e práticas, tendo a humildade de querer aprender, com outros, nos pedaços do quotidiano” (Peres, 1999, p. 23). A supervisão pedagógica, enquanto espaço e momento privilegiado para a aprendizagem de todos os intervenientes, deverá seguir critérios de confiança e respeito mútuo, possibilitando um processo de (re)construção de saberes profissionais, proporcionado pela análise reflexiva sobre as práticas educativas e pela construção de discursos pedagógicos consistentes (Silva & Vasconcelos, s.d.; Sá-chaves, 2005). De uma maneira geral, Sá-Chaves (2000) incorpora todas estas dimensões, referindo-se às práticas de supervisão como uma abertura ao outro,

(...) inunda[ndo-se] pelo potencial formativo que o outro pode constituir (...) [onde] coabita um gosto amargo de desconstrução do que se tinha por inabalável e certo e um gosto doce de reconstrução e integração das dimensões de inovação que nos acrescentam e estimulam. É [assim,] o jogo da autoformação reflexiva nos espaços da heteroformação partilhada e (...) o exercício que (...) faz confluir a humildade e a tolerância num inquestionável processo de desenvolvimento pessoal e colectivo (pp. 21-22).

As interações que o docente estabelece com todos os intervenientes da ação pedagógica pressupõe o conhecimento dos seus direitos e deveres, não sendo “(...) possível pensar os seres humanos longe sequer da ética, quanto mais fora dela (...)” (Freire, citado por Magalhães et al, 2005, p. 2). Como tal, deve procurar agir de forma ética, promovendo o desenvolvimento de atitudes de co-responsabilidade entre toda a comunidade educativa. Por conseguinte, numa dinâmica de colegialidade docente, é fundamental que cada um conheça, compreenda e respeite os princípios deontológicos inerentes às práticas educativas, dado que “(...) transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador” (Freire, 2003, citado por Magalhães et al, 2005, p. 2). Torna-se, assim, possível retomar a “(...) ética na relação professor-aluno ou formador-formando, num processo de compromisso mútuo com os valores que sustentam e garantem os direitos universais (Sá-Chaves, 2005, p. 8).

Relativamente à relação professor-aluno, é necessário ter em conta que a criança, devido à fase de desenvolvimento em que se encontra, está envolvida num processo identitário, no qual tende a reproduzir os comportamentos e atitudes e formas de estar que observa. Compreendendo que, tal como refere Letria (2010) no âmbito do dia mundial da criança, “(...) a magia de ser criança [prende-se n]a responsabilidade de ser adulto (...)” (p. 1), a escola assume um papel primordial na sua educação. Como tal, é

fundamental que os seus modelos representativos respeitem e levem a respeitar as diferenças pessoais, sociais e culturais de cada um, sustentado na vivência de práticas de diferenciação pedagógica, nas quais se valoriza a heterogeneidade do grupo (Decreto-Lei n.º 240/2011). Assim, é fundamental que o pedagogo se assuma como um investigador da ação educativa, primando pela objetividade e rigor, de modo a evitar inferências resultantes da influência das suas crenças, perspetivas e predisposições que caracterizam a sua identidade. No que concerne à relação professor-família, um pedagogo deverá desenvolver relações de confiança, mantendo sigilo profissional sobre as informações que poderá ter acesso em conversas informais, formais ou através de análise documental.

Pensar na escola atual, implica pensar numa sociedade pluralista que “(...) para cumprir a sua função no contexto de diversidade (...) tem de integrar hoje, no seu corpus curricular, um leque diferente de conteúdos [e] de aprendizagens que compreendem” os conhecimentos atitudinais, concetuais e procedimentais (Roldão, 1999, p. 48). Todavia, a mudança no sistema educativo para que isto seja possível acarreta consigo “(...) um longo percurso,[sendo este] um empreendimento em relação ao qual enviar um homem à Lua é uma brincadeira de crianças” (Perrenoud, 1993, p. 113).

CAPÍTULO 2 — CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Sustentado numa perspetiva socioconstrutivista, e considerando também os corpos teóricos de Bruner e Bronfenbrenner explanados no capítulo I, o profissional de educação, enquanto agente educativo, terá de analisar e compreender os fatores que exercem influência sob o desenvolvimento de cada aluno e, por conseguinte, da ação pedagógica. Como tal, é crucial investigar, observar e refletir sobre o contexto educativo e seus intervenientes, fazendo uma caracterização externa e interna, de modo a que se desenvolva uma prática pedagógica fundamentada, intencional e adequada às capacidades e limitações da instituição educativa onde se insere. Enquadrar-se-á, assim, no presente capítulo o ambiente educativo, bem como a comunidade educativa referente à instituição na qual decorreu o período de observação e colaboração — EB1/JI Quinta das Chãs —, delimitando-se geográfica, social, cultural e economicamente os contextos envolventes. É de referir que o período de prática pedagógica supervisionada se iniciou na EB1/JI Lordelo do Ouro, integrada no Agrupamento Vertical de Escolas Doutor Leonardo Coimbra (Filho). Porém, por condicionamentos administrativos e organizacionais procedeu-se a uma alteração do contexto de estágio.

A Escola Básica do 1º ciclo da Quinta das Chãs, instituição pertencente à rede pública, funcionando na direta dependência da administração pública central e local (ME), localiza-se no concelho de Vila Nova de Gaia, mais concretamente na localidade de Candal, na freguesia de Santa Marinha, na Avenida dos Escultores, número 459. Encontra-se situada numa zona residencial, envolvida pelas torres do complexo Simopre Arrábida, por algumas construções recentes e, ainda, pelo Centro Comercial Arrábida Shopping.

Santa Marinha estende-se por uma superfície de 6,7 Km², destacando-se por ser uma das mais antigas do concelho de Vila Nova de Gaia. Apresenta uma densidade populacional das mais elevadas do concelho, de aproximadamente 45.000 habitantes, encontrando-se a taxa de desemprego a cerca de 6,3%. De acordo com o Projeto Educativo (2007) ainda em vigor cerca de 50% da população frequentou e completou o 1º CEB, sendo que a taxa de analfabetismo ronda os 4,7%. O setor terciário apresenta-se como o setor de maior destaque na ocupação profissional da população, com cerca de 66,5%. Conhecida como a Capital do Vinho do Porto, cujo meio económico com peso considerável na economia da região é, essencialmente, o comércio, constitui-se como um património histórico e cultural atrativo aos turistas. Destaca-se, neste âmbito, as caves do Vinho do Porto, o Cais de Gaia, os antigos estaleiros de barcos Rabelos que se encontram atualmente em funcionamento e o artesanato (cerâmica, estatuária, cestaria e pirotécnica), também característico da região. Santa Marinha apresenta-se, portanto,

como um espaço de promoção cultural, tendo como referentes o Convento Corpus Christi, o Mosteiro da Serra do Pilar, as Capelas do Senhor d'Além e do Bom Jesus, as Igrejas Matriz de Santa Marinha e de Coimbrões e Candal; a Casa Barbot, a Casa e Quinta de Campo Belo, a Tuna Musical de Santa Marinha e as Mareantes do Rio Douro; e a nível de incentivo ao desporto o Sporting Clube Candalense e as Águias Sport de Gaia. Muito devido ao valor histórico-cultural da freguesia, e à respetiva localização geográfica, verifica-se uma boa cobertura de transportes públicos, tendo ainda ao dispor alguns postos de saúde e equipamentos sociais que pretendem apoiar a população.

No que se refere aos equipamentos e serviços sociais, a freguesia de Santa Marinha dispõe de algumas creches, escolas de educação pré-escolar e de ensino básico e, ainda, Atividades de Tempos Livres (ATL), alguns pertencentes à rede pública e outros à privada. Dentro da sua rede de escolas, encontra-se o Agrupamento de Escolas António Sérgio, que integra a Escola Quinta das Chãs, onde foi realizado o estágio no 1º CEB a que se refere o presente relatório. As diversas escolas e Jardins de Infância do respetivo agrupamento encontram-se situadas na zona norte da cidade de Vila Nova de Gaia, mais propriamente nas freguesias de Santa Marinha e de Mafamude, delimitada geograficamente a norte pela margem esquerda do rio Douro, a sul pela freguesia de Madalena, a este pela freguesia de Canidelo e a oeste pela freguesia de Oliveira do Ouro. O Agrupamento de Escolas António Sérgio engloba vários níveis de educação/ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário, tendo como missão comum “Criar um ambiente de ordem e trabalho que conduza ao sucesso” de todos (PE, 2007, p. 54). Para além da EB1/JI Quinta das Chãs, estão afetas ao agrupamento a ES António Sérgio (sede do agrupamento), a EB2/3 de Santa Marinha, a EB1 da Praia, a EB1/JI das Pedras, a EB1/JI do Marco, a EB Professor Doutor Marques dos Santos e o JI Gaia 13, perfazendo quatro Jardins de Infância, seis Escolas Básicas e uma Escola Secundária. Todos os estabelecimentos de educação/ensino pertencentes ao agrupamento localizam-se na freguesia de Santa Marinha, à exceção da escola sede e da EB1/JI das Pedras, encontrando-se situadas na freguesia de Mafamude.

Atendendo às diretrizes do Ministério da Educação, prescrito no disposto da Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/86), o Agrupamento de Escolas António Sérgio refere cinco objetivos globais, educativos e culturais que conduzem aos valores norteadores de toda a ação pedagógica. Estes objetivos valorizam princípios como a sequencialidade e articulação entre os níveis de educação/ensino; a participação e envolvimento de toda a comunidade educativa, bem como a implicação da criança no seu processo de ensino e aprendizagem; e, ainda, o respeito e valorização pela multiculturalidade numa aposta pela pedagogia diferenciada. Todos estes princípios culminam numa educação integral, integrada, diferenciada e desafiante, tendo em vista o

desenvolvimento holístico da criança, fomentando o gosto pela partilha de perspetivas e preferências pessoais, numa linha socioconstrutivista (PE, 2007). No sentido de dar resposta aos objetivos definidos pelo PE do agrupamento, emergiu uma missão comum, acima referenciada, para todas as escolas que o compõem, tendo por base quinze objetivos específicos a serem mobilizados e adequados a cada instituição escolar. Na instituição EB1/JI Quinta das Chãs destaca-se a promoção do desenvolvimento da competência comunicativa das crianças/jovens; a progressão das infraestruturas e equipa educativa, no sentido de uma maior adequação dos recursos físicos e humanos ao grupo de crianças; e a diminuição do absentismo e abandono escolar. Transversal a estes objetivos encontram-se a adequabilidade da avaliação interna nas instituições, bem como da segurança, saúde, respeito, sucesso, inclusão e da participação de todos os intervenientes da comunidade educativa ao processo de ensino-aprendizagem. O agrupamento procura, portanto, garantir o acesso e o sucesso de todas as crianças e jovens, fomentando o respeito pela individualidade de cada um, no sentido de atenuar, valorizar e potenciar as suas limitações e aptidões. Para tal, as diferentes instituições que o compõem usufruem de complemento pedagógico, de reforço curricular, de apoio pedagógico e, ainda, de atividades de enriquecimento curricular e projetos de desenvolvimento educativo. Neste sentido, privilegia práticas avaliativas enquanto oportunidades de formação e evolução, sustentada numa atitude reflexiva e críticas dos profissionais.

No PE (2007) estão definidas algumas estratégias que pretendem orientar os docentes na implementação dos objetivos anteriormente referidos, das quais realçar-se-ão as mobilizadas pela Escola Quinta das Chãs. O projeto *Educar para a leitura — livros em movimento*, no âmbito do Projeto Curricular de Escola (PCE) designado por *Construir saídas, nos labirintos da vida* (2011/2013), tem em vista a promoção do desenvolvimento da área curricular de Português, fomentando a partilha de livros entre a escola e as famílias. Denota-se, também, uma preocupação em torno do desenvolvimento de hábitos de estudo, trabalho, pesquisa, organização e gestão de recursos, dando-se primazia a metodologias ativas em que o aluno se sente motivado e implicado na construção do seu conhecimento. Por outro lado, a escola favorece a exposição dos trabalhos dos alunos no blogue e jornal da escola, possibilitando às famílias e restante comunidade educativa uma maior aproximação e conhecimento do processo de ensino e de aprendizagem de cada aprendiz. Seguindo a mesma linha de interação, toda a comunidade educativa tem fácil acesso aos diferentes espaços da instituição, bem como uma relação positiva com todos os seus intervenientes, estabelecendo interações diariamente. Realça-se, neste âmbito, o papel da associação de pais na valorização, encorajamento, aposta e desenvolvimento de várias atividades. Por sua vez, a equipa docente, enquanto equipa

multidisciplinar, apoia-se mutuamente, evidenciando-se uma colegialidade docente marcada pelo diálogo, entreajuda e reflexão conjunta. No sentido de minimizar o número de ocorrências relacionadas com a insegurança, a presente instituição adota uma organização entre os funcionários (docentes e não docentes), garantindo a presença de um adulto nos diferentes espaços e rotinas da escola. Além disso, na atividade extra curricular (AEC) de Educação Rodoviária, tem vindo a ser desenvolvido um projeto intitulado por *Traçado de uma pista rodoviária* que visa "(...) sensibilizar e alertar para os perigos do não cumprimento das regras de segurança na via pública" (PE, 2011/2013, p. 21). No que se refere à adoção de atitudes comportamentais respeitadas, o pessoal docente e não docente procura levar o aluno a ponderar e refletir sobre o seu comportamento nos mais diversos momentos.

O modo como os diferentes espaços/tempos de uma instituição educativa se encontram organizados, equipados e são utilizados, pode ser compreendido como um espelho da intencionalidade educativa e da dinâmica caracterizadora dos grupos que a compõem. Neste sentido, a escola Quinta das Chãs, à semelhança da generalidade das escolas que compõem o agrupamento, apresenta um horário de funcionamento de regime normal com a abertura às 09horas e encerramento às 17h30min, sendo que o intervalo da manhã se realiza entre as 10h30min e as 11horas e o período de almoço entre as 12h30min e as 14horas. A presente instituição constitui-se como um espaço amplo, abraçando a educação pré-escolar e o 1ºCEB.

No espaço exterior da instituição existem zonas distintas, desde uma zona com cobertura e outra sem cobertura de pavimento cimentado, até uma zona térrea onde existem uma pequena horta pedagógica, uma área arborizada (pinhal) e, ainda, um parque infantil de pequenas dimensões. Este espaço dispõe de três ecopontos, através do qual é feita uma recolha seletiva de resíduos sólidos, estando, ainda, distribuídos pela instituição, diversos caixotes de lixo para resíduos comuns. Toda a instituição é vedada, garantindo um controlo sobre as entradas ou saídas na mesma. Além disso, este estabelecimento de educação/ensino assegura condições de acessibilidade, através de dois portões, um pequeno portão destinado à circulação de pessoas e um outro destinado ao acesso de transportes e/ou meios de socorro.

No que concerne à educação pré-escolar, esta usufrui da ala esquerda do edifício, tendo à sua disposição três salas, destinando-se duas aos dois grupos que integram a instituição e uma outra à componente socioeducativa. Esta valência é assegurada por duas educadoras de infância, uma pertencente ao quadro de agrupamento e outra ao quadro de zona pedagógica; duas auxiliares, uma da ação educativa e outra integrada no POC; e, ainda, uma animadora.

Relativamente à ala direita do edifício, usufruída pela Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e surdocegueira congénita (UAEEAM), dispõe de duas salas, sendo que uma delas se destina ao desenvolvimento de atividades e a outra ao relaxamento e lazer. Recentemente, muito devido aos contributos da administração do Arrábida Shopping, inaugurou-se um novo espaço que prima pelo ambiente multissensorial, que, segundo o PCE (2011/2013), visa

(...) a estimulação sensorial e/ou a diminuição dos níveis de ansiedade e de tensão, no sentido de proporcionar conforto, através do uso de estímulos controlados (...) que podem ser usados de forma individual ou combinada dos efeitos da música, notas, sons, luz, estimulação tátil e aromas (p.14).

A orientação destes espaços é assegurada por dois professores especializados em Educação Especial, uma Técnica Operacional e uma funcionária integrada no POC. Em colaboração com estes profissionais estão terapeutas da Fala, Ocupacional e Fisioterapeuta da Cercigaia num protocolo com a DREN e professores das atividades extracurriculares (AEC's) colocados pela Gaianima (Musicoterapia e Psicomotricidade).

O 1º CEB, por sua vez, dispõe de quatro salas, encontrando-se uma delas situada ao lado da UAEEAM na ala direita do edifício, e as restantes no andar superior. Este nível de ensino é assegurado por quatro professoras, das quais se destacam a docente A.V., pelo cargo de coordenadora de escola que ocupa, e a docente A.D. que desempenhou o papel de orientadora cooperante, enquanto docente titular de turma, turma esta com a qual se desenvolveu o período de prática pedagógica supervisionada — 3º ano de escolaridade. Esta valência tem, ainda, o apoio de uma auxiliar da ação educativa. Ainda neste mesmo piso, mas na ala esquerda, estão à disposição de todos os intervenientes da escola três salas, sendo elas a biblioteca escolar, uma sala utilizada de acordo com as necessidades da instituição e, ainda, uma outra para o desenvolvimento de Atividades de Tempos Livres (ATL). Tal como menciona o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) (2007) em vigor, o ATL tem como intuito a "(...) recuperação, aprofundamento, acompanhamento, ajuda na resolução de trabalhos de casa ou outras [atividades] consideradas pertinentes pelos docentes" (p. 28). Os alunos poderão frequentar o ATL caso o desejarem, tendo, para tal, de se inscrever. Relativamente à biblioteca escolar, no presente ano letivo esta não permitia o acesso livre às crianças/alunos, uma vez que se encontra numa fase de reformulação das estantes e armários, bem como de organização das obras que incorpora. No sentido de contornar este contratempo, a equipa docente optou por requisitar alguns livros para cada sala, de modo a que os alunos possam consultá-los sempre que necessitam ou o desejarem. Os alunos do 1º CEB têm ao seu dispor recursos materiais tais como colchões, arcos, cordas, bases, bolas e tacos que permitem a realização de diferentes atividades motoras. No âmbito da expressão musical,

podem utilizar alguns instrumentos musicais, embora não haja muita diversidade, dispondo de um rádio com leitor de CD's a ser partilhado com as restantes turmas.

A instituição dispõe, ainda, de alguns espaços transversais a todos os intervenientes da comunidade escolar. Como espaço social e de convívio dispõe de um refeitório e uma sala para os professores, embora este último seja destinado apenas aos docentes. Ao nível de apoio socioeducativo encontra-se um gabinete médico e um gabinete para a coordenadora. Enquanto espaços de apoio geral encontram-se uma arrecadação; uma cozinha, na qual se confeciona as refeições, englobando, ainda, uma zona adjacente onde se armazena os alimentos; cinco áreas com W.C, uma das quais adaptada para as crianças da UAEEAM; e, ainda, o polivalente que dá acesso a todos os espaços anteriormente referidos. Os corredores da instituição são equipados com cabides e armários que proporcionam uma maior organização e gestão das rotinas.

Focando a atenção no palco principal do período de estágio — sala do 3º ano de escolaridade — enquadrar-se-á este espaço relativamente às condições de segurança, qualidade estética e pedagógica dos recursos materiais, bem como à sua diversidade, adequabilidade e acessibilidade aos alunos, no sentido de se compreender se estes são geradores de interesse, motivação e aprendizagem para cada elemento da turma. À semelhança das restantes salas do 1º CEB da presente escola, a sala do 3º ano de escolaridade apresenta um formato retangular, tendo uma média de 45m², estando adequada ao número de alunos que dela usufruem. As mesas estão organizadas por fileiras, segundo critérios definidos pela docente titular, sendo que a sua secretária encontra-se de frente para os alunos. A sala possui três janelas amplas que proporcionam a entrada de luz natural e a circulação de ar, sendo que estas contemplam cortinas que impedem a incidência direta de luz solar. Porém, as cortinas não se encontram num bom estado de conservação e funcionamento, pelo que, por informações disponibilizadas pela docente titular de turma, a escola pretende substituí-las o mais brevemente possível. No que se refere ao material e recursos didáticos, a sala dispõe de dois computadores, um deles utilizado essencialmente pela docente A.D. e outro pelos alunos; uma impressora; dois quadros complementados com dispositivos de iluminação artificial, sendo que um deles é interativo e engloba um projetor e o outro é de lousa. Para a arrumação do material didático e pedagógico, a sala dispõe de dois armários e duas estantes, contendo um dos armários material de primeiros socorros e alguma roupa, caso seja necessário para os alunos e o outro armário apresenta algumas obras literárias para a infância, pertencentes à biblioteca escolar, sendo de fácil acesso aos alunos. O material pedagógico de cada aluno, tais como os manuais escolares, o caderno diário, o dicionário e o porta-lápis, é gerido pelo mesmo na sua mesa de trabalho. As paredes servem de pano de fundo para os trabalhos dos alunos, dando-se primazia a uma organização por

áreas disciplinares, evidenciando-se o Português, Matemática e Estudo do Meio. A sala dispõe, ainda, à semelhança de todas as salas da instituição, de um sistema de aquecimento. A gestão dos recursos e espaços é feita pela docente titular de turma, embora seja flexível, alterando-se de acordo com o feedback da turma.

No que concerne à turma do 3º ano de escolaridade, junto da qual se desenvolveu a prática pedagógica, esta abrange um grupo de 22 alunos, sendo 9 do sexo feminino e 13 do sexo masculino (Cf. Anexo B.I). Porém, no início do segundo período, que corresponde ao final do período de estágio, uma das alunas foi transferida para uma outra escola por questões de acessibilidade à instituição educativa, o que perfaz o total de 21 alunos. A generalidade dos elementos da turma encontram-se na faixa etária entre os 8 e 9 anos de idade, à exceção de dois alunos que, devido a questões de retenção em anos anteriores, têm um ano de idade de avanço. A generalidade dos alunos acompanham, assim, a docente A.D. na presente instituição desde o 1º ano de escolaridade, o que se reflete nas interações aluno-aluno e professor-aluno. Neste âmbito, destaca-se uma das exceções, visto que uma das alunas, aquando do início da prática pedagógica, se encontrava numa fase de adaptação às rotinas da instituição, às pessoas e à cultura do país, sendo oriunda de Cabo Verde. Alguns dos alunos que integram a turma apresentam dificuldades de aprendizagem, dispondo de apoio pedagógico promovido por uma segunda docente, sendo que este se realiza geralmente às quartas-feiras da parte da manhã. No que diz respeito à gestão do tempo, este é distribuído pelas áreas curriculares e não curriculares, de acordo com o que vem descrito no Decreto-Lei n.º 139/2012. Neste sentido, as áreas disciplinares de Português e de Matemática disponibilizam de 7horas semanais para cada uma, por sua vez as áreas de Estudo do Meio e das Expressão dispõem de 5horas semanais a cada uma e à área não disciplinar de Educação para a Cidadania é atribuída 1hora semanal. É de destacar que o período de 2h30min corresponde ao intervalo da manhã dos alunos. Como complemento letivo, a turma, a par do 4º ano de escolaridade, usufrui de Atividades Extra Curriculares (AEC's), geridas pela Câmara Municipal de Gaia, nomeadamente a Atividade Física e Desportiva, Música, Inglês, Rodoviária e Apoio ao Estudo, realizando-se cada uma duas vezes por semana, de forma flexível, ora entre o período das 09h30min às 10h30min, ora entre as 16horas às 17h30min. A última AEC referenciada é da responsabilidade da docente titular de turma, sendo também responsável pela gestão do tempo semanal, não havendo o contributo dos alunos.

Numa abordagem ao ambiente familiar de cada aluno, destacam-se alguns constrangimentos e potencialidades verificados no seio familiar do grupo, tendo por base a análise das fichas de identificação, preenchidas pelos encarregados de educação no início do ano letivo e uma observação direta sistemática sobre o ambiente educativo. No

que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação dos elementos da turma, o nível de escolaridade que predomina é o ensino secundário. Porém, o nível económico do agregado familiar é na sua generalidade baixo, sendo que grande parte dos pais se encontram em situação de desemprego ou a beneficiar do rendimento social de inserção. Algumas crianças advêm de famílias desestruturadas, vivendo apenas nove com um progenitor, geralmente a mãe. Verifica-se uma diversidade de nacionalidades dos encarregados de educação, abrangendo, para além de portuguesa, cabo-verdiano, russo, brasileiro e inglês.

Constituindo-se a escola como a experiência central da fase de vida de uma criança entre os 6 e os 11 anos de idade é fulcral que o docente compreenda a singularidade de cada aluno, bem como o contexto onde se insere e seus intervenientes, por forma a dar continuidade ao seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial (Papalia et al, 2001). Este capítulo servirá, portanto, juntamente com o capítulo 1, como base à intervenção da estagiária, intervenção essa que será descrita e analisada no capítulo subsequente — capítulo 3.

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

3.1. UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS ATORES

A prática pedagógica supervisionada constituiu-se como um período de reflexão e problematização, evolução, amadurecimento profissional e pessoal, no sentido de que “Tornar-se professor (...) [é] um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (Pacheco & Flores, 1999, p. 45). Como tal, reunindo esforços por parte da escola de formação e do local de estágio, foi possível despertar a mestranda para a interpretação dos referenciais legais e teóricos, explanados no capítulo 1, adotando-se um olhar crítico e contextualizado. O período de observação e colaboração no contexto educativo do 1º CEB apresentou-se, portanto, como palco para o desenvolvimento do ciclo de investigação-ação, sustentado nos processos de observação, planificação, ação e avaliação, a par de uma prática reflexiva sob e com todos os atores da ação pedagógica (Nóvoa, 1992). Este percurso compreendeu um período de observação e adaptação ao contexto educativo e posterior ampliação dos momentos interventivos, destacando-se, desde logo, uma vantagem pela sua estrutura progressiva. Esta progressão do período de intervenção possibilitou um momento de observação imprescindível para uma adequação das atividades às características da turma (Estrela, 1994). Como tal, assistiu-se a um ajustamento mais conciso das estratégias, recursos e conteúdos explorados com a turma, em geral, e com cada criança, em particular. Para tal, foi necessário recolher dados objetivos e concretos, mobilizando os quadros conceituais e metodológicos de formação, com vista a análise da comunidade educativa, do ambiente educativo e do grupo de crianças. No sentido de aceder a estas informações, procedeu-se ao desenvolvimento de instrumentos e estratégias de recolha, análise e interpretação de dados, destacando-se um processo de observação sistemático e intencional, aliado a instrumentos como o diário de formação, as narrativas individuais e colaborativas (Cf. Anexo B.II.), as grelhas de avaliação individuais dos alunos (Cf. Anexo B.IV.I) e, ainda, o registo fotográfico do processo de ensino e de aprendizagem (Cf. Anexo B.VI), a análise dos documentos reguladores da instituição e dos questionários construídos pela orientadora cooperante, preenchidos pelos encarregados educação no início do ano letivo (Cf. Anexo B.I). O diário de formação, bem como as narrativas constituíram-se como instrumentos que acompanharam a mestranda ao longo de toda a prática pedagógica, servindo de ferramenta essencial para o desenvolvimento e evolução da mesma. Do mesmo modo, foi essencial a construção de grelhas de avaliação individuais dos alunos, tendo estas

sofrido uma evolução ao longo do seu preenchimento e exploração. Um conhecimento mais aprofundado da turma deu lugar a uma maior adequação dos parâmetros de avaliação e observação às características, capacidades, interesses e dificuldades de cada elemento da turma, compreendendo as várias dimensões que abrangem as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares. O processo de observação foi, assim, fulcral para a adoção de um olhar atento, informado e coerente sobre o desenvolvimento de cada aluno nas diferentes dimensões/áreas.

Considerando a importância da relação entre o professor-aluno e aluno-aluno para o processo de ensino e de aprendizagem, acredita-se que as interações desenvolvidas com e entre os elementos que compunham a turma do 3º ano de escolaridade da escola Quinta das Chãs no início do período de estágio foram propulsoras para um envolvimento, confiança e empatia por parte de todos os intervenientes da ação educativa (Miranda, 2008). Por conseguinte, nas diferentes tarefas e rotinas diárias, evidenciou-se uma grande autonomia do grupo-turma, no que se refere à utilização e gestão dos materiais, bem como assiduidade, pontualidade, participação e interesse. As interações comunicativas entre os vários intervenientes primavam, portanto, enquanto espaço de partilha de interesses e receios entre todos. Uma parte considerável da turma apresentava uma curiosidade natural pelo mundo envolvente, revelando interesse e entusiasmo sobre o que era explorado, o que se refletiu numa participação ativa ao longo de toda a prática pedagógica supervisionada. Porém, alguns elementos, dos quais se destacam B.F, D.M., E.P., M.V. e R.A., participavam pontualmente e apenas quando incentivados pelo adulto, o que mais tarde se veio a verificar estar associado às características da sua personalidade e a um certo desinteresse pelo processo de ensino e aprendizagem. A generalidade da turma dava primazia ao trabalho individual e em grande grupo, demonstrando uma certa resistência e dificuldade em trabalhar com pequenos grupos, evidência esta que, no decorrer das intervenções da mestranda se confirmou estar associada à dinâmica de aulas adotada pela orientadora cooperante e, por conseguinte, à organização das mesas por fileiras. Esta premissa foi evidenciada aquando de uma orientação das atividades para o trabalho em pequenos grupos, tendo algumas crianças apresentado e referido ter dificuldade em trabalhar com os pares, tal como se verificou na atividade *Descobre a Mensagens por Mais ou Menos* (Cf. Anexo B.II.V).

Quanto à área curricular de Português, a generalidade da turma revelava dificuldades ao nível sintático, morfológico e semântico, bem como da coerência textual, o que se refletia nos momentos de comunicação oral, de registo escrito e de leitura, sendo esta uma das áreas prioritárias de intervenção ao longo da prática pedagógica. Nos momentos de leitura apresentavam, ainda, dificuldades na articulação das palavras,

o que, por sua vez, se refletia na adequação da entoação, ritmo e voz ao tipo de texto. Compreende-se, assim, que estas dificuldades exerciam uma enorme influência sobre o (in)sucesso das restantes áreas curriculares, uma vez que a dificuldade na interpretação de textos orais e escritos, desde um poema a um filme, pode provocar várias lacunas ao nível da compreensão dos diferentes conteúdos. Trata-se, portanto, “(...) de uma etapa fundamental no desenvolvimento das capacidades literárias das crianças (...) [em que] o saber escrever é [de facto] determinante na apropriação de qualquer conhecimento(...)” (Pereira, 2008, p. 5). Apesar destas fragilidades, a turma manifestou prazer pela audição de histórias.

Ao nível da área curricular de Matemática a generalidade da turma apresentava facilidade na conceção de estratégias de resolução de problemas, destacando-se os alunos A.P., D.F., G.R., J.B., denotando-se um cálculo mental bastante desenvolvido. Além disso, os alunos referenciados apresentavam uma considerável autonomia e segurança aquando da conceção e mobilização de estratégias para a resolução de problemas. Todavia, diagnosticou-se algumas dificuldades no âmbito da comunicação matemática na generalidade dos elementos da turma, muito devido ao pouco domínio da linguagem simbólica e à dificuldade de trabalhar com os seus pares. Algumas crianças necessitavam de apoio para a resolução de problemas, encontrando-se a frequentar aulas de apoio.

Em relação à área curricular de Estudo do Meio, enquanto uma das áreas de interesse de grande parte dos elementos da turma, foi evidenciado uma enorme curiosidade pela descoberta do meio ambiente e social, verificando-se a preferência pela exploração de conteúdos relativos ao seu quotidiano. Todavia, apesar de ser um grupo curioso, não refutava a informação que lhes era apresentada, tendo uma atitude pouco crítica e reflexiva. Neste âmbito destaca-se ainda a dificuldade na adoção de uma postura reflexiva sobre o seu comportamento e desenvolvimento atitudinal. Ao nível das novas tecnologias, a turma apresentava um bom domínio de programas como o Paint e o Word.

No que diz respeito à área curricular das expressões, alguns dos alunos manifestavam uma enorme capacidade criativa e de improviso, enquanto “(...) capacidade para ver as coisas sob uma nova luz” (Papalia, et al, 2001, p. 456), dos quais se evidenciavam A.K., G.S. e M.R.. Numa fase inicial, devido aos reduzidos momentos de observação em torno desta área curricular, as informações eram escassas, compreendendo-se no decorrer da PPS que esta era uma das áreas de eleição da turma.

3.2. UMA VIAGEM PELO MUNDO DO EDUCAÇÃO

Com base na avaliação diagnóstica supracitada e a caracterização do contexto e ambiente educativo referenciados no capítulo 2, a mestrandia procurou delinear

atividades que respondessem aos reais interesses e necessidades de cada elemento da turma, com vista ao desenvolvimento integrado e integrador de cada um. Neste sentido, ao longo da prática pedagógica procurou-se desenvolver estratégias que possibilitassem uma sequencialidade entre as atividades, emergindo, neste âmbito, atividades transversais às várias semanas e unidades didáticas (Beane, 2003). Relativamente às atividades transversais, que decorreram de forma sequencial e frequente, desenvolveu-se a assembleia semanal de turma (Cf. Anexo B.V.), o jornal de parede (Cf. Anexo B.VI., figura 48) e a caixa dos segredos (Cf. Anexo B.VI, figura 19).

No sentido de auscultar o grupo-turma, recolhendo informações sobre os seus interesses, dificuldades, receios e propostas; proporcionando-se um espaço de reflexão conjunta sobre o que aconteceu, o que estava a acontecer e o que se pretendia que viesse a acontecer, numa vivência democrática; promovendo a responsabilização dos alunos pelos seus atos; favorecendo o desenvolvimento de competências de expressão e compreensão do oral; com vista o desenvolvimento do espírito crítico e capacidade de auto-reflexão; e ainda, de modo a estimular o desenvolvimento da autonomia e da autoconfiança, apostando-se “na aprendizagem pela acção” (Maia, 2008, p. 34), emergiram a Assembleia Semanal de Turma e, mais tarde, a caixa dos segredos, sendo esta última reorientada nesse sentido pela turma e pelas mestrandas. A assembleia semanal de turma, transversal a todo o período de intervenção no contexto educativo, foi impulsionadora da criação de cidadãos responsáveis, conscientes e críticos em relação à sociedade na qual habitam. O entusiasmo da turma para a realização da assembleia foi observado desde do dia da sua proposta até à última assembleia coordenada pelas mestrandas. Acredita-se que vários foram os fatores que contribuíram para esta postura recetiva e motivadora da turma, entre eles a sua realização num espaço diferente da sala de aula (Cf. Anexo B.VI, figuras 9 e 10); a criação de uma atividade em que a criança era a protagonista, conduzindo e guiando as temáticas de acordo com o que pretendiam; o contributo com sugestões para a exploração de temáticas e/ou didáticas, realçando-se a atividade *Professor por um dia* (Cf. Anexo B.VI, figura 62 e 63); e/ou, ainda, porque as reflexões eram inerentes à própria turma e aos seus elementos. Além disso, a generalidade das crianças encaram com uma enorme responsabilidade os cargos de presidente e secretário (Cf. Anexo B.VI, figura 11), alertando as demais para a adoção de uma postura correta e para o respeito das regras de comunicação. Na seleção de um título para o livro das atas os alunos manifestaram uma enorme criatividade, sugerindo inúmeros títulos, realçando-se as crianças G.R., L.A. e V.O. Através do sufrágio elegeu-se o título *Atas sobre Pensamentos Coloridos* (Cf. Anexo B.VI, figura 12), título este que evidencia a envolvimento emocional da criança na construção do seu conhecimento, sendo que “(...) todo o processamento da informação é emocional (...)” (Dodge, 1991,

citado por Alves, 2006, p. 75). As mestrandas acompanharam, assim, todo um processo de evolução, desde o desenvolvimento de conceitos e sua apropriação (exemplo: ata¹), até ao desenvolvimento da autonomia, do raciocínio, da comunicação e da capacidade para resolver problemas com valentia cívica (Peres, 2003). Considera-se, portanto, imprescindível o desenvolvimento de estratégias no sentido de estimular o pensamento crítico das crianças, de modo a formar cidadãos ativos e proficientes (North America Association for Environmental Education, s.d.). Neste sentido, a assembleia apresentou-se como um espaço destinado à reflexão conjunta sobre os problemas que iam emergindo da dinâmica das aulas e socialização entre os seus membros. Esta atividade procurou convocar, também, valores da educação para a cidadania e para uma educação sustentável, como por exemplo a poluição sonora. Tal como menciona Papalia et al (2009) no âmbito do desenvolvimento psicossocial, a assembleia semanal de turma favoreceu “A capacidade crescente (...) [dos alunos] compreender[em] os pontos de vista [uns] dos outros, ajuda[ndo-os] a comunicar mais eficientemente e a ser mais flexíveis nos seus julgamentos morais” (p. 420). Por conseguinte, a assembleia fomentou o respeito mútuo pelos professores e pelos pares, permitindo que a generalidade da turma avaliasse as suas próprias opiniões e capacidades e julgasse os colegas realisticamente. Todavia, no final da prática pedagógica, algumas crianças tinham, ainda, dificuldade em colocar-se no lugar do outro, como é o caso E.P., J.B., J.N, J.C., acreditando-se nas potencialidades da continuidade da presente atividade para a atenuação de uma postura egocêntrica dos alunos. A assembleia semanal de turma tentou, assim, contrariar a escola tradicional em que se verifica, na maior parte das vezes, uma espécie de “(...) auto-estrada asfaltada de programas que desemboca na escassez de criatividade” (Guedes, 1990, pp. 13-14), promovendo-se momentos em que a turma era ouvida e, portanto, elemento central em todo o processo. As sugestões dos alunos permitiram uma adequação dos interesses e vivências das crianças às planificações e, por conseguinte, à ação pedagógica, contribuindo para a “(...) realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, (...) preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade” (ME, s.d., p. 11).

Procurando envolver a criança no mundo encantador das palavras, introduziu-se o jornal de parede, tendo este um título sugestivo com o intuito de provocar a imaginação da criança — *Hoje vi...ouvi...e resolvi...comentar!* Este recurso pedagógico pretendia “(...) acordar [a criança para os] largos corredores do prazer lúdico e do poder encantatório das palavras” (Guedes, 1990, pp. 15-16). Além disso, permitiu abraçar a individualidade de cada criança em todo este processo, já que cada um dos alunos

¹ Cf. Anexo B, figura 13 a 16.

poderia incorporar no jornal de parede o que lhe era significativo, utilizando-o voluntariamente para partilhar algo (Cf. Anexo B.VI, figura 49 à 52), tal como sucedeu com a entrevista que a aluna A.R. realizou à irmã. Além disso, o facto de se ter deixado um espaço em branco levou a criança a dar sugestões para o recurso construído, o que aumentou ainda mais as suas potencialidades. Esta abertura e valorização pelo trabalho de cada aluno exigiu, naturalmente, uma grande flexibilidade das planificações, de modo a dar resposta ao momento da enunciação (Guedes, 1990; Pereira, 2008; Niza 2012).

Um outro recurso que ganhou espaço no dia-a-dia da turma foi a caixa dos segredos (Cf. Anexo B.VI, figura 19 a 22), surgindo como um meio para esclarecimento de dúvidas, como resposta à curiosidade natural do grupo-turma e, também, à timidez de algumas crianças, mas que tomou contornos um pouco mais complexos. A adesão da turma refletiu-se no seu entusiasmo, tendo algumas crianças criado pseudónimos para os seus bilhetes. Tendo em conta as informações que eram partilhadas pelas crianças na caixa dos segredos e de acordo com as suas sugestões e necessidades, este recurso foi, também, utilizado para a apresentação de sugestões temáticas e didáticas e, ainda, para a partilha de experiências pessoais. Tal foi a receptividade da turma às novas possibilidades da caixa dos segredos, que acabou por se tornar necessário criar, para além dos momentos iniciais das aulas, um outro momento na assembleia para a exploração de algumas temáticas.

No que concerne ao desenvolvimento das unidades didáticas, estas envolveram a criança num enredo que a levou a encarar as tarefas como desafios, articulando-se conteúdos e estratégias no sentido de se proporcionar uma continuidade educativa consistente e sequencial. Esta abordagem contribuiu, em muito, para uma introdução significativa das temáticas, em oposição a uma abordagem descontínua, na qual “O didáctico e o educativo configu[ra]ram dois discursos que se entrecruza[ra]m e potencia[ra]m mutuamente” (Zabalza, 1998, p. 101). Optou-se, neste sentido, por estabelecer um fio condutor norteador de todos os momentos do dia/semana, permitindo uma integração construtiva das ideias, pensamentos e ações, promovendo, portanto, aprendizagens significativas (Novak e Gowin, 1999). Esse fio condutor apelou, assim, à utilização de estratégias de motivação, sustentadas no envolvimento emocional da criança, alternando-se entre histórias criadas pelas mestrandas e elementos mistério representantes das várias atividades, tal como aconteceu nas unidades didáticas *Alfredo e a Ceia de Natal*, *O Viajante* e *A Vida Secreta das Plantas* (Cf. Anexo B.III. de V a VIII). Conseguiu-se, assim, suscitar expectativa nos alunos que ansiavam pelas aventuras que se sucediam no capítulo seguinte ou pelo próximo elemento mistério. Desta flexibilidade na ação pedagógica emergiu uma

(...) atmosfera diferente, (...) [em que os] currículos [foram] aprovados com suficiente margem de autonomia e (...) intercomunicabilidade [sustentada numa] articulação horizontal entre as disciplinas, através de temas organizadores, facilitadores de situações pedagógicas que part[ir]jam das experiências, das evidências e representações imediatas (...) dos alunos (Nogueira, 1996, p. 22).

Foi, assim, fulcral, partir das préconcepções e experiências pessoais dos alunos para a problematização dos conteúdos, de modo a que as novas experiências fossem integradas no seu esquema de significação e organizadas de acordo com os conhecimentos anteriormente construídos (Beane, 2003). Compreendeu-se, portanto, a importância do envolvimento emocional do aluno para a (re)construção do conhecimento, convocando-se as suas experiências, motivações para a abordagem dos vários conteúdos. Evidência desta valorização foi o projeto *Professores por um dia* (Cf. Anexo B.VI., figuras 62 e 63), que reaproveitou as capacidades dos alunos ao nível do equilíbrio e da flexibilidade motora para trabalhar o *ballet* e o *hip hop* (Papalia et al, 2001), e, ainda, as atividades *Eu e a Minha Família* e *Estratégias de cálculo mental para a subtração*. Nestas atividades proporcionou-se a exploração e descoberta de estratégias e conceitos em grande grupo, utilizando-se experiências e estratégias pessoais para clarificar determinadas dúvidas ou abordar um dado assunto, recorrendo-se várias vezes à resposta errada como forma de provocar e estimular nos alunos o pensamento crítico e o raciocínio lógico (Fernandes, 1994).

Numa postura flexível e aberta à turma, foram surgindo conceitos, estratégias de cálculo e/ou temáticas um pouco complexas para os alunos. A mestrande, mobilizando as aprendizagens desenvolvidas na prática pedagógica do contexto da educação pré-escolar, compreendeu, desde logo, a necessidade de partir de algo significativo para a criança para a exploração de determinado conceito. Deste modo, não se evitou terminologias que pudessem ser desconhecidas para a turma, optando-se antes pela exploração do seu significado e utilizando-o no discurso nas mais vastas situações, o que permitiu com que os alunos se apropriassem de determinada palavra, mobilizando-a para o seu próprio discurso. Recorreu-se, também, a exemplos do quotidiano dos alunos, o que cativou o grupo-turma dado o seu grau de curiosidade pelo mundo envolvente, tal como se verificou na atividade *Eu e a Minha Família* aquando da exploração das relações de parentesco, tendo a M.R explicado o que era um padrasto ou na atividade *Um Olhar sobre as Profissões* em que várias crianças partilharam experiências dos seus pais para explicar as funções de um dada profissão.

Uma outra potencialidade da integração curricular e continuidade entre os vários momentos da semana/dia foi a capacidade, evidenciada pela turma em mobilizar conteúdos abordados em dias/atividades anteriores para enquadrar novos conteúdos, tal como aconteceu, por exemplo nas atividades *Eu e a minha família*; *Um olhar sobre as*

profissões; e Um olhar sobre a Portuguesa. A conexão entre os diferentes conteúdos foi espelhada na abordagem à temática organização e tratamento de dados, convocando-se a mesma nas mais diversas situações do quotidiano dos alunos, auxiliando-os ora na seleção de um nome ou local numa tarefa, ora para verificar qual o grupo que obteve mais pontos, recorrendo-se à construção de uma tabela para clarificar o resultado de uma votação (Cf. Anexo B.II.III). Do mesmo modo, exploraram-se as diferentes áreas curriculares através da transdisciplinaridade, como se evidenciou nas atividades *Conversa de Irmãos; Sonoplastia; Musical “Ceia de Natal”; Um olhar sobre a Portuguesa;* e, ainda, *Personalizar o Hino Nacional*. Tal como defende Beane (2003) “(...) toda a concepção curricular reclama a capacidade de criar determinadas relações de uma ou de outra espécie — com o passado, com a comunidade, atravessando disciplinas (...) procura[ndo] relações em todas as direcções (...)” (p. 94). Esta continuidade e integração curricular ao longo da prática foram, ainda, favorecidas, em muito, pela efetiva colaboração entre a díade de formação e a orientadora cooperante, não se denotando um desfasamento entre as semanas orientadas pelos diferentes intervenientes.

O processo de observação, reflexão e avaliação sobre a ação pedagógica foi propulsor para a elaboração de planificações (Cf. Anexo B.III) cada vez mais adequadas aos alunos em questão. Acredita-se que estas passaram por um processo de evolução, nomeadamente ao nível da organização estética, textual e didática, bem como ao nível da adequação das estratégias ao público-alvo. No âmbito da organização estética, esta evoluiu no sentido de se apresentar como uma ferramenta de fácil leitura/consulta, capaz de transparecer o percurso da aula. Ao nível didático, foi-se integrando os reais interesses da turma, destacando-se, assim, a assembleia de turma semanal e a caixa dos segredos. Tal como supracitado, a assembleia semanal surgiu não só para colmatar as dificuldades da turma, mas também para dar voz a temáticas do seu interesse durante a sua ocorrência e na semana subsequente. A planificação foi, assim, adotando contornos específicos conducente a uma ação adequada à singularidade da turma, tendo os alunos um papel ativo na sua conceção (Richardson, 1997; Alarcão, 2000; Oliveira & Serrazina, 2002; Roldão, 2007; Trindade, 2007).

Uma visão cada vez mais abrangente e concisa de todas as fases do processo educativo repercutiu-se, naturalmente, na ação da mestrandia que, sustentada num paradigma socioconstrutivista, foi definindo algumas prioridades de aprendizagem, tal como já foi referido. Numa fase inicial, optou-se por assumir os momentos de rotinas de entrada, permitindo com que a aula se iniciasse de uma forma tranquila e organizada. Para tal, organizava-se a turma numa fila em frente à porta da sala. Todavia, numa vivência contínua com a turma, compreendeu-se que esta organização era desnecessária, uma vez que os alunos autonomamente iam para os seus lugares e

organizavam o seu material. Nos dias em que se observava uma certa agitação, optou-se por recorrer ora a jogos cooperativos, ora à audição de músicas que transparecessem um sentimento tranquilo, compreendendo-se que seria mais vantajoso explorar o ambiente educativo como forma de preparar a turma para a promoção de “(...) espaço[s] de debate, de articulação de ideias, de interajuda, de organização do tempo e do espaço, de responsabilização e, neste sentido, um espaço de aprendizagem da cidadania” (Bramão, Gonçalves e Medeiros, s.d., p. 25). Realça-se, assim, todos estes momentos do dia como potenciadores da construção de conhecimento, sendo que as rotinas de entrada se apresentaram como momentos privilegiados para o desenvolvimento da autonomia e da estabilidade afetiva da criança (Zabalza, 1998).

A análise e interpretação das avaliações individuais das crianças, a par de uma observação sistemática e reflexão sobre o desenvolvimento da ação pedagógica, levou a mestranda a delinear algumas estratégias que potenciassessem o desenvolvimento de todos os elementos da turma. Neste sentido, verificando-se as dificuldades apresentadas ao nível da área de português, em paralelo com um reduzido nível de interesse e envolvimento por atividades propostas neste âmbito, considerou-se necessário criar estratégias que motivassem a criança, optando-se por promover espaços em que se pudesse propor atividades do seu interesse, tal como referido anteriormente. A pedagogia da escuta foi, assim, mobilizada em todos os momentos, enquanto alavanca para a promoção de aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de competências comunicativas, o que se refletiu na evolução das participações das crianças B.F., D.M., M.V., R.A. e da progressão paulatina da aluna E.P. (Bruner, 1996, Pourtois e Desmet, 1997; Vygotsky, 2007). Verificando-se um gosto pela audição de histórias, a mestranda procurou explorar este interesse didaticamente, recorrendo aos mais diversos recursos, desde histórias narradas e gravadas, sem recurso ao texto, como se sucedeu na atividade *Conversa de Irmãos*; histórias dinamizadas pelas mestrandas e alunos, tal como na atividade *O Nabo Gigante*; histórias cantadas, assim como na atividade *Medindo e Musicando o Tempo*; histórias inventadas, como aconteceu na atividade *Reconstrução da Notícia*; e, ainda, histórias dramatizadas, como se verificou no *Musical, Ceia de Natal*. Para além do gosto pela audição de histórias, a generalidade da turma apresentava um enorme prazer pela partilha de experiências pessoais, bem como pela participação nas interações comunicativas. Neste sentido, tentou-se potencializar esta evidência, promovendo o desenvolvimento da expressão oral, enquanto base para a construção da competência comunicativa. Para tal, a formanda procurou, tanto nas planificações como na ação pedagógica, dar enfoque ao papel dos alunos, apostando numa construção conjunta, participativa e comunicativa de conhecimentos entre todos os intervenientes. Dessa construção conjunta, que envolveu implicitamente a cultura e

experiências pessoais de cada aluno, a mestranda, enquanto mediadora pedagógica, procurou desenvolver a discursividade dos alunos, adotando uma postura “(...) dialógico-problematizadora, avessa tanto à cristalização do saber docente quanto à passividade discente” (Oliveira, 2000, p. 138). No seu percurso educativo a criança não só necessita da competência comunicativa para construir conhecimento, como para evidenciar e potenciar as suas aprendizagens. Nas interações pedagógicas privilegiou-se, assim, as interações entre aluno-aluno (Vygotsky, 2007), recorrendo-se ao trabalho cooperativo enquanto meio estimulador das competências comunicativas nas suas amplas vertentes. No período de intervenção no contexto educativo procurou-se, portanto, aproveitar todos os momentos de interação pedagógica para estimular o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, recorrendo-se a uma constante observação e reflexão sobre e com estes (Amor, 2001; Pereira, 2008; Bruner, 2008).

Após uma aposta no envolvimento e prazer da criança pelo processo de ensino e aprendizagem, a mestranda investiu no desenvolvimento de atividades que tinham como intento apoiar os alunos nos diferentes sub-processos do processo de escrita — planificação, redação e revisão (Carvalho, 1999) —, tal como procedeu na atividade *Um Olhar sobre as profissões*; e nas atividades inerentes ao jornal de parede *Hoje Vi, Ouvi e Resolvi Comentar — Reconstrução da Notícia e Exploração de Um Texto Instrucional*. Apresentou-se como fulcral a abordagem da fase da pré-escrita, convocando-se primeiramente os quadros de conhecimento dos alunos, explorando-se a planificação do que ia ser escrito, para depois se proceder à construção do texto propriamente dito — redação (Amor, 1993; Carvalho, 1999; Figueiredo, 1994). Por outro lado, compreendo que a função do profissional de educação não deve ser a “(...) de pôr palas na criança para que ela só olhe numa direcção, mas sim o de multiplicar os estímulos, as perspectivas, as paisagens, os detalhes” (Zabalza, 1998, p. 54), optou-se por delinear atividades que proporcionassem espaços abertos à individualidade de cada aluno. Neste sentido, recorreu-se à estratégia *Escrita à maneira de* para orientar os alunos que apresentavam algumas dificuldades em iniciar produções textuais espontaneamente, fornecendo-se, assim, uma pré-estrutura textual impulsionadora da criatividade do aluno. Esta estrutura apresentou-se como um elemento desbloqueador da criatividade do aluno, observando-se uma coerência textual na apresentação das ideias, bem como uma criatividade no discurso e vocabulário utilizado pela generalidade dos alunos. A par desta estratégia, procurou-se, sempre que se considerou pertinente, promover o trabalho colaborativo, propondo aos alunos o desenvolvimento de um momento poético em pares ou a construção de uma notícia em grande grupo. Como tal, as estratégias adotadas na prática pedagógica procuraram fomentar o enriquecimento pluridimensional que cada aluno tem co-construído do mundo, o que se refletiu nas construções textuais expostas

no jornal da escola (Cf. Anexo B.VI., figuras 18 e 33) e no jornal de parede. Evidenciou-se uma evolução da generalidade dos alunos, uma vez que as suas produções textuais passaram a ser “(...) dotadas de uma imaginação viva, de uma criatividade surpreendente, [e] de uma sensibilidade apurada, (...)” (Veloso, 2001, p 6). Acredita-se, portanto, que as atividades de pré-escrita foram fundamentais para orientar os alunos no sentido de lhes oferecer ferramentas que lhes permitissem construir um texto coerente e fundamentado, refletindo-se numa complexidade gradual entre as produções textuais que iam desenvolvendo. Foi-se, assim, mobilizando os conhecimentos construídos pelas crianças nas atividades anteriores, recordando a necessidade de se criar uma estrutura inicial, desenvolver cada tópico e por fim proceder à revisão do texto. Verificou-se, a este nível, uma evolução notória nos elementos da turma, dos quais se realça os alunos A.R, A.K, B.F, D.M., E.P., J.C., M.V., T.D, apresentando no final da prática pedagógica uma coerência textual na apresentação das ideias, bem como uma criatividade no discurso e vocabulário utilizado. Considera-se, ainda, que o cerne da questão residiu no “(...) despertar [d]a motivação para a criatividade e para o conhecimento” (Einstein citado por Estanqueiro, 2010, p.11), enquanto ponto de partida para o desenvolvimento de “(...) processos operatórios de apropriação (...) [da língua, proporcionando-se] experiências de aprendizagem significativas (...) [nas quais a criança] reconhece[u] o sentido e objectivos” (Amor, 2001, p. 22). Neste sentido, procurou-se dar resposta a uma motivação da turma observada ao longo do período de estágio, designadamente a partilha das produções textuais com a comunidade educativa. Assim, os textos dos alunos foram sendo publicados no jornal da escola e partilhados oralmente entre os elementos da turma. Procurou-se, deste modo, propiciar momentos de leitura agradáveis, sendo que “(...) as atitudes das crianças face à leitura são influenciadas pela capacidade, experiência e contexto social” (M.C. McKenna, citado por Papalia et al, 2001, p. 442). Além disso, reconhece-se que o “(...) envolvimento do aluno nas atividades de leitura (...) [é] condição necessária para a construção de sentido (...) [e], em consequência, condição para o prazer da leitura e da escrita” (Pereira, 2008, p. 20), tendo o *Musical Ceia de Natal* um papel preponderante para esta evolução e envolvimento das crianças na leitura.

Transversal a todo o período da prática pedagógica foi a busca por atividades e tarefas que favorecessem a desconstrução textual, com vista a colmatar erros de (orto)grafia, ativando-se a consciência escritural dos alunos (Pereira, 2008). Esta dificuldade foi verificada desde o período de observação, através do apoio na sala de aula e das correções dos trabalhos de casa, identificando-se algumas fragilidades ao nível da formulação de respostas com coerência e correção ortográfica (Ministério da Educação, 2009). Inicialmente procurou-se desenvolver atividades que consistiam na

exploração e compreensão dos erros recorrentes, tal como sucedeu na atividade *Caça ao Erro*. Porém, após uma reflexão entre as mestrandas compreendeu-se que a atenuação dos erros de ortografia, tão presente na turma, passava pela sua ocorrência contextualizada e não forçada, optando-se antes por abraçar todos os momentos pertinentes, levando a turma a refletir sobre uma determinada regra ou lógica associada (Amor, 2001; Pereira, 2008). Algumas crianças apresentaram uma evolução nas suas construções textuais, denotando-se uma menor ocorrência de erros ortográficos. Ainda assim, considera-se que o período de estágio foi demasiado reduzido para se conseguir vislumbrar uma evolução profícua na generalidade da turma, acreditando-se nas potencialidades de uma continuidade pedagógica em torno da problematização dos erros em grande grupo.

O trabalho colaborativo, em grande ou pequenos grupos (Cf. Anexo B.VI., figura 64), foi emergindo na prática pedagógica não só como um meio, mas também como um fim a desenvolver, mobilizando-se as suas potencialidades para a construção de novos conhecimentos e visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos enquanto elemento crucial para o processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes na sociedade e contexto onde se inserem. Esta opção pedagógica surgiu pela reduzida capacidade da generalidade da turma em estabelecer relações com os pares tendo por base valores como a partilha, cooperação e entreaajuda, aliada a uma enorme dificuldade em estabelecer interações comunicativas que permitissem discutir e partilhar ideias. Considerou-se, desde logo, premente moderar o espírito de competitividade de alguns alunos, com vista à construção de “(...) ambientes escolares mais conhecedores e solidários para o desenvolvimento da educação contemporânea” (Oliveira-Formosinho & Brown & Niza, 1998, p. 7). Seguindo a mesma linha de pensamento de Estanqueiro (2010), acredita-se que “(...) a competição individual não garante a aprendizagem e pode travar o desenvolvimento pessoal e social” (p. 21). Neste sentido, numa fase inicial do período de intervenção, recorreu-se à assembleia semanal de turma para a abordagem da temática *colaboração*, constituindo-se como uma das ordens do dia, ponderando-se sobre as vantagens e desvantagens do trabalho em grupo, momento este em que as mestrandas deram voz às motivações, receios e desconfortos das crianças. Várias foram as atividades que deram primazia ao trabalho colaborativo entre pares, tais como a *Sonoplastia*; *Descobre a Mensagem por Mais ou Menos*; *Remexendo o tempo: Algoritmo da Subtração*; *Adivinhando a Hora: Relógio Humano*, entre outras. Spodek et al (2002), sustentado na teoria de Vygotsky, no âmbito da ZDP, afirma que “(...) resolver um problema sozinha é difícil mas com o apoio de um colega num dos pontos cruciais da tarefa ou adulto já será possível” (p. 37). A aprendizagem cooperativa proporcionada nestas atividades favoreceu, assim, a partilha e discussão de

ideias entre os pares, no sentido de resolver problemas. Nestes momentos foi possível observar a potencialidade da colaboração entre pares para a promoção do desenvolvimento da comunicação matemática e, por conseguinte, da expressão oral dos alunos, evidenciando-se um “(...) clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, (...) aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p. 22).

A organização da turma em pequenos grupos emergiu, também, como uma estratégia adotada pela mestranda enquanto meio facilitador para um maior apoio individual, uma vez que, nos primeiros momentos interventivos, pela exploração das temáticas apenas em grande grupo, havia o receio de não provocar o desafio e sucesso a todas as crianças, que poderiam cair no desânimo pelo facilitismo ou pela dificuldade acrescida. Neste sentido, ao longo da prática pedagógica a mestranda alterou a sua conduta. Numa primeira fase optou por uma abordagem inicial orientada para o grande grupo. Porém, através de práticas reflexivas considerou-se que esta organização poderia estar a diminuir a oportunidade de cada criança se evidenciar, perdendo-se, por vezes, a sua individualidade. De modo a responder às diferentes motivações, ritmos, dificuldades e conhecimentos prévios, optou-se, posteriormente, por colocar determinadas questões a uma criança mais desinibida, convidando as crianças mais inibidas a participar do diálogo, para depois se proceder à exploração da temática em subgrupos. Esta gestão pedagógica permitiu apoiar de forma mais adequada cada aluno, passando de uma perspetiva sustentada na centralização programática para a diferenciação pedagógica (Niza, 2012). Os trabalhos em pequeno grupo foram, também, favorecedores do envolvimento das crianças mais tímidas, visto que estas se sentiam menos expostas, verificando-se uma maior envolvência das crianças D.M., E.P. e R.A.. Além disso, uma maior capacidade para gerir e respeitar as diferentes intervenções dos colegas nos pequenos grupos de trabalhos, deu lugar a uma progressão no que se refere às interações comunicativas em grande grupo, o que se refletiu na capacidade de ouvir atentamente e dar continuidade ao discurso de um ou mais colegas na assembleia semanal de turma. A organização da turma em pequenos grupos constituiu-se, portanto, como algo preponderante para o desenvolvimento de uma ação pedagógica diferenciada, aprendendo-se numa linha socioconstrutivista (Vygotsky, 2007). A colegialidade entre as mestrandas contribuiu, em muito, para um trabalho individual com os alunos que, ou por atraso, ou por dificuldades de aprendizagem, necessitaram de um maior apoio (Santos, 2000). Refletindo-se sobre as potencialidades da diferenciação pedagógica sustentada numa colaboração entre a diáde de formação e a docente A.D., torna-se questionável como conseguirá um docente na sua atividade profissional gerir a turma, a aula, os conteúdos, dando resposta à individualidade de cada criança. Acredita-se que a resposta

a esta questão prende-se no recurso ao trabalho colaborativo entre a equipa educativa da instituição e, também, numa dinâmica de cooperação entre os alunos. Neste sentido, a mestranda, mobilizando todos os atores, procurou enveredar por uma “educação inclusiva’ promotora do sucesso de todos e de cada um (...)” (Sanches, 2005, p. 132). Ainda assim, acredita-se que as medidas adotadas pelo Ministério da Educação parecem não equacionar o supracitado, tendo em vista criar turmas com um número excessivo de alunos e metas muito específicas que devem ser alcançadas em cada ciclo (Despacho n.º 5306/2012), para que se possa dar resposta a todas as necessidades e interesses dos alunos. A desmotivação que se tem vindo a assistir na classe docente poderá, assim, desviar o olhar do profissional de educação da sua função e do desafio da educação. Seguindo a mesma linha de pensamento, Flores e Simão (2009) refletem sobre

(...) as pressões actuais e a sobrecarga sobre a vontade dos professores e a sua capacidade para aprender continuamente e para melhorar, (...) [que levam a desviar] a sua aprendizagem de objectivos mais individuais e idiossincráticos para rotinas de aprendizagem numa lógica de fórmulas frequentemente prescritas (p. 100).

Atividades como a assembleia semanal de turma poderão, assim, não fazer parte do percurso da presente turma, uma vez que o tempo letivo é muito reduzido para explorar todos os domínios de cada área curricular, tendo em conta as horas definidas para cada área como se encontra prescrito no Decreto-Lei n.º 139 de 2012. Além disso estas diretrizes levam, muitas vezes, o docente a espartilhar os conteúdos por área curricular, não desenvolvendo uma transdisciplinaridade. Assistiu-se, assim, a uma enorme pressão sobre a docente A.D. quando confrontada com os momentos de avaliação no mês de janeiro. Surge, portanto, a possibilidade da mestranda, num futuro profissional, ser absorvida por uma

(...) socialização burocrática na qual os profissionais de educação que se encontram a exercer a atividade de docente tentarão persuadir a abandonar todo o discurso de mudança e de inovação que possa ter aprendido durante o seu processo de formação inicial (Sarmiento, citado por Santos, 2000, p.73).

Todavia, acredita-se que no futuro, apoiada pela constante formação que sustenta a evolução do processo educativo, os seus ideais embora possam ser alvo de influência, revelar-se-ão, também, como influenciadores da ação pedagógica dos seus colegas, com vista ao desenvolvimento holístico da criança. Em comparação com o período de observação e colaboração na educação pré-escolar verificou-se uma maior dificuldade da mestranda em chegar a todas as crianças. Neste sentido, foi necessário desenvolver estratégias que permitissem um apoio individual, como o trabalho em grupo enquanto meio facilitador do desenvolvimento de uma prática conducente com os valores educativos da mestranda.

Na reta final do período de intervenção compreendeu-se que o desenvolvimento de várias competências no grupo-turma esteve aliado e foi provocado pelos momentos de

cooperação entre pares, tendo se refletido nas avaliações individuais dos alunos (Bessa e Fontaine, 2002). A turma passou, assim, a recorrer autonomamente ao trabalho colaborativo para o esclarecimento de dúvidas e/ou apoio aos colegas, à exceção da criança J.C. que ainda manifestava alguma relutância em trabalhar com os colegas, dando preferência ao trabalho individual. Com o trabalho em pares ou em pequenos grupos, os alunos conversavam sobre os conteúdos, refletiam com os outros acerca das suas concepções, discutindo-as e ouvindo opiniões distintas, o que possibilitou o desenvolvimento social, cultural e linguístico de cada um (Bruner, 1996; Braga, 2004; Vygotsky, 2007). Acredita-se que a colegialidade docente entre as mestrandas e entre estas e a orientadora cooperante refletiu-se no grupo-turma que, após alguns momentos de reflexão e algumas dinâmicas adotadas nas atividades, geriam as atividades em pequenos grupos com uma enorme naturalidade, tal como se verificou nas construções textuais da atividade *Escrita à Maneira de* em torno na temática tempo; na exploração de propriedades de sólidos geométricos; na coordenação motora no pequeno projeto *Professores por um dia*; e na construção de cadeias argumentativas nas atividades de exploração dos algoritmos da subtração e da multiplicação.

A aposta em atividades que privilegiaram a aprendizagem cooperativa apresentou-se como um fator primordial para o desenvolvimento da comunicação e raciocínio lógico-matemático dos alunos, evidenciando-se uma progressão destes domínios nos mais diversos momentos (Fernandes, 1994). Exemplo disso foi o modo desafiante como os alunos começaram a encarar a matemática, aliando-se a jogos cooperativos. Acreditando e mobilizando as potencialidades da integração curricular, e corroborando com Fernandes (1994), considera-se que “A educação matemática no 1º CEB deve ser enquadrada, de forma globalizante e aglutinadora, nos princípios gerais do processo aprendizagem-ensino preconizados para este grau de ensino” (p. 20). Deste modo, a díade de formação optou por articular os diferentes domínios da matemática e, ainda, estes com as restantes áreas curriculares. Neste sentido, tentou-se orientar o grupo-turma para as potencialidades da matemática no seu quotidiano, reconhecendo, portanto, a sua utilidade, denotando-se uma preocupação por parte da mestranda “(...) para que os alunos compreend[esse]m conceitos, propriedades e constru[ísse]m mentalmente relações matemáticas” (Fernandes, 1994, p. 27). Os desafios propostos pelas personagens das unidades didáticas, as histórias que davam origem aos quebra-cabeças, bem como os recursos pedagógicos manipuláveis mobilizados e recriados pela mestranda apresentaram-se como fatores motivacionais para os alunos, procurando-se aliar estratégias que apelassem à imaginação, ao cálculo mental e, por conseguinte, à resolução de problemas. Evidencia disso foi abordagem à tabuada da multiplicação dos nove por meio de umas mãos gigantes; a utilização do ábaco vertical e rolhas para a

exploração do método de empréstimo na subtração; a exploração das horas com recurso a cartões e ao corpo; e a manipulação de palhinhas e plasticina para a investigação das propriedades dos sólidos geométricos. Estas atividades apresentaram-se, portanto, como experiências de aprendizagem “(...) activas, significativas, integradoras e diversificadas” (Fernandes, 1994, p. 20), levando a turma a compreender, estruturar e apropriar-se de estratégias pessoais de cálculo para a resolução de operações. Como tal, as atividades foram integrando as estratégias pessoais utilizadas por cada criança, pedindo-se a cada uma para explicar à restante turma o seu raciocínio. Exemplo disso foi a atividade *Estratégias de cálculo mental para a subtração*, na qual se valorizou as diferentes estratégias, promovendo-se o desenvolvimento da comunicação matemática, através da explicação das estratégias utilizadas. Neste sentido, a mestranda constituiu-se como moderadora, acolhendo resposta, colocando questões, lançando pistas, aproveitado sempre o erro para formular novas perguntas (Fernandes et al, 2006).

Enquanto área de evidência no que se refere à progressão dos elementos da turma, acredita-se que a problematização dos mais diversos mecanismos inerentes à matemática favoreceu o desenvolvimento de um leque de ferramentas e estratégias pessoais de cálculo mental, potenciando “processos internos de metacognição” (Fernandes et al, 2006, p. 4). Como tal, foi fundamental ir convocando as estratégias anteriormente exploradas para a construção de novas aprendizagens, no sentido de cada aluno se apropriar delas, mobilizando-as para a resolução de problemas. Por conseguinte, compreende-se que “(...) a educação matemática deve[rá] ser fundamentada nestes pressupostos pedagógicos, integrando conhecimentos e experiências de diferentes áreas (...)” (Fernandes, 1994, p. 20). Para além da área de português, recorreu-se à área da expressão e educação físico-motora e plástica para a exploração e análise de determinados conceitos matemáticos, tal como aconteceu nas atividades *Compreender o Tic Tac: Construção de um Relógio; Adivinhando a Hora; e Relógio Humano*.

No decorrer da prática pedagógica

A educação artística (...) [emergiu como um] instrumento pedagógico constante ao serviço duma acção educativa alargada, concedida e conduzida no respeito pelo indivíduo e em relação com as suas necessidades e com as necessidades do grupo e, também, em relação com as exigências do meio, da sociedade e do futuro (Antunes, 1977, p. 5).

Como tal, optou-se por partir da exploração de uma história e/ou poema para a abordagem da música e da dramatização, tal como ocorreu nas atividades *Sonoplastia* (JI); *Medindo e Musicando o Tempo* (1º ano); *Musical Ceia de Natal* (comunidade educativa); *Personalizar o Hino Nacional* (UAEEAM e 4º ano); *O Nabo Gigante* (2º ano). Todas estas atividades envolveram a comunidade educativa, sendo que a partilha entre turmas/grupos se apresentou como uma das motivações dos alunos. De entre as várias

atividades de expressão e comunicação, a par da articulação, destaca-se o *Musical Ceia de Natal* (Cf. Anexo B.V) tendo este surgido por vários fatores. A seleção do tipo de apresentação para a festa de natal foi o resultado da reunião entre os interesses da turma — dançar, cantar, representar e tocar — e as áreas prioritárias de intervenção — área de português: expressão oral e leitura; área de expressão e educação: musical e dramática, pela sua reduzida integração na planificação semanal nos períodos de intervenção da orientadora cooperante, uma vez que a exploração das expressões musical e dramática está, em grande parte, confinada ao intervalo da manhã. Desta forma, tentou-se contrariar a tendência das escolas na comemoração das épocas festivas, que, muitas vezes, promovem atividades que carece de intencionalidade educativa nos trabalhos apresentados à comunidade educativa. Como tal, tendo sido observados momentos de leitura em que uma parte considerável das crianças evidenciaram dificuldades ao nível da articulação e entoação, considerou-se necessário promover momentos de exploração da leitura. Deste modo, dando resposta aos interesses e necessidades da turma, recorreu-se ao texto dramático, uma vez que este envolve a criança de forma ativa, em que as componentes de expressividade são exploradas de um forma contextualizada e significativa — voz, entoação, ritmo —, realçando-se, ainda, a importância do “Jogo Dramático Infantil” (Courtney, 1980, p. 47) como uma “forma de arte por direito próprio” (Slade, 1958, p. 17). Reconhecendo que a escola deverá constituir-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da linguagem dramática nas suas amplas vertentes (Guerra, 2007), optou-se pela exploração conjunta sobre o corpo, o espaço, o tempo e a voz em ação por meio da linguagem dramática, contribuindo-se para o desenvolvimento afetivo, social e intelectual da criança. A integração da música no musical, desde os batimentos rítmicos desenvolvidos pelos alunos, às melodias e letras cantadas, constituiu-se como um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos na busca pelo estabelecimento de uma “(...) harmonia pessoal (...) [proporcionadora da] construção do saber” (Gardner cit. por Soares & Rubio, 2012, p. 23). Tal como menciona Veloso (2012, p. 31) “(...) se conhecer é construir, recriar e interpretar, a criatividade tem de assumir um papel central neste processo”, “(...) vale[ndo] a pena viver para aprender em permanente curiosidade e instituindo a criatividade como estilo de vida” (Suchodolski, 1985, citado por Nogueira, 1996, p. 35). Esta competência foi, também, mobilizada para a elaboração de pequenas coreografias que acompanharam as canções, sendo estas inventadas e orientadas pelos alunos, pelas mestrandas e pela orientadora cooperante, enquanto atividades rítmicas expressivas.

O entusiasmo da turma em torno da atividade *Musical Ceia de Natal* foi evidenciado ao longo de todos os ensaios, verificando-se o mesmo desde o primeiro contacto da

turma com o texto *Alfredo e a Ceia de Natal*, na medida em que as crianças queriam acompanhar a mestranda tanto na leitura do texto, como aquando da identificação das melodias a utilizar para cantar algumas partes. Uma outra evidência foi o facto de a generalidade da turma pedir para que o par pedagógico ensaiasse com os alunos nos períodos de intervalo. Em reflexão com a equipa pedagógica considerou-se que o entusiasmo vivido pela turma contagiou, notoriamente, as crianças das restantes turmas. A apresentação final foi, portanto, o resultado de diversas interpretações e soluções apontadas por todos os intervenientes, como forma de se valorizar aprendizagens autênticas e significativas que favoreçam o pleno desenvolvimento da criança (Leenhardt, 1974). Esta atividade apresentou-se como propulsora de verdadeiros momentos de cooperação, reflexão, questionamento e prazer, estabelecendo-se “(...) uma organização pedagógica que permit[iu] uma adequação (...) das práticas artísticas [às] (...) crianças (...) [contribuindo-se, assim, para] ampliar os (...) conhecimentos e fortalecer as [suas] (...) emoções” (Oliveira, 2007, p. 62) numa perspetiva holística do seu desenvolvimento.

A festa de natal na EB1/JI Quinta das Chãs teve como pano de fundo um painel da autoria da turma do 3º ano de escolaridade (Cf. Anexo B.VI, figura 40), tendo sido construído com recurso a materiais de desperdício, denotando-se, portanto, uma consciência ecológica, sendo este um dos valores a preconizar na ação pedagógica. A fase de construção do painel fomentou a estimulação da produção e expressão da arte, bem como da integração de conhecimentos da linguagem visual e plástica. Deste modo, adotou-se um discurso social, educativo e profissional com vista à criação e potencialização das competências das crianças, no que diz respeito à fruição, expressão e realização criativa (Antunes, 1977). Este painel mobilizou, ainda, uma parte da obra criada na atividade *Pollock, o pintor estranho*, intitulada pelos elementos da turma como *Ao ritmo da Felicidade* (Cf. Anexo B.VI, figura 47), enquanto “(...) recurso (...) [que transmite] a expressão de sentimentos, emoções e um agir estético” (Souza, s.d, p. 1). Foi, assim, crucial promover, “ (...) de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas (...) [utilizando] (...) estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular” (Decreto-lei n.º 241/2001, anexo 2, artigo III, ponto 6).

Tal como Sá-Chaves (2000) descreve sobre a si mesma, o profissional de educação deverá ter “(...) o poder da paixão na entrega ao outro e o poder do conhecimento na compulsão para a mudança” (p. 26). Neste sentido, em todos os momentos a mestranda norteou a sua atuação pelo sentimento de confiança e prazer inerente ao processo de ensino e de aprendizagem, acreditando que a “(...) educação permanente é um verdadeiro projecto educativo” (Hummel, 1977, citado por Nogueira,

1996, p. 36). Deste modo, foi fundamental o levantamento de questões-problema como forma de provocar as crianças, levando-as a duvidar, experimentar, observar atentamente e a tirar conclusões sustentadas em fundamentos, explorando todas as suas potencialidades, problematizando e estimulando o desenvolvimento de atitudes científicas (Harlen e Qualter, 2006), tal como se verificou nas experiências em torno do sistema respiratório (Cf. Anexo B.VI., figura 24), bem como nas atividades de problematização de estratégias pessoais de cálculo para a subtração (Cf. Anexo B.VI., figura 45). Para além da valorização da aprendizagem pela descoberta, foi primordial dar voz ao aluno, reconhecendo "(...) que o poder para aprender reside na criança, (...) justifica[ndo] o foco nas práticas de aprendizagem através da acção" (Weikart, citado por Hohmann & Weikart, 2004, p. 1). Neste sentido, a díade de formação procurou privilegiar, ao longo de todo o período da prática pedagógica, uma pedagogia sustentada nas perspetivas socioconstrutivistas, integrando e potenciando a partilha dialógica de todo o conhecimento, valorizando-se uma atitude proativa do aluno. Compreendendo que a dimensão ética de um profissional de educação é crucial para criar ambientes favorecedores do processo de ensino e aprendizagem (Decreto-lei nº 240/2001), desenvolveu-se estratégias de diferenciação pedagógica, tal como a promoção do questionamento aberto e a valorização dos trabalhos criativos dos alunos (Cf. Anexo B.VI., figura 17). Procurou-se, assim, respeitar e valorizar a individualidade dos alunos, no que concerne às suas experiências, cultura, conhecimentos, ritmo de aprendizagem, interesses, potencialidades e dificuldades, optando por aproveitar as suas capacidades, sendo que o "(...) respeito [pel]a diferença de aptidões dos alunos, [sustentou-se na] diversifica[ção] [d]as metodologias de ensino, [d]os recursos utilizados e [d]os instrumentos de avaliação das aprendizagens" (Estanqueiro, 2010, p. 12). As grelhas de avaliação individuais dos alunos preenchidas mensalmente fomentaram, portanto, a orientação pedagógica do percurso educativo de cada aluno. Exemplo disso foi a construção do jornal de parede que procurou dar resposta aos vários interesses da turma realçados nas grelhas.

Em todo o percurso de estágio ressalva-se a orientação da mestrandia no sentido de levar a criança a resolver os conflitos entre os pares, ocorridos dentro e fora da sala de aula, recorrendo-se ao diálogo. Tal como refere Antunes (2001), acredita-se que

Educar é uma tarefa que não se reduz apenas a instruir, a transmitir informações, mas a criar condições para que o ser humano possa progredir no seu processo de crescimento ao longo da vida e simultaneamente participar activamente na construção de uma sociedade mais justa e melhor (p. 142).

Como tal, tentou-se promover, no âmbito da área não disciplinar de Educação para a Cidadania, o desenvolvimento de valores como o respeito, cooperação, preocupação com o próximo e capacidade de resolução de conflitos nos mais diversos momentos. Nas

aulas viveu-se um espírito de cooperação e entreajuda entre adulto-aluno, aluno-aluno e adulto-adulto, nas quais as ações indagar, refletir, cooperar, comunicar e partilhar foram transversais a todo o processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a mestranda, em conjunto com todos os elementos da turma, a parceira de diáde e a docente A.D., proporcionou espaços de envolvimento com a comunidade educativa, reconhecendo as suas potencialidade para o desenvolvimento das crianças e, por conseguinte, da ação pedagógica (Portugal, 1992; Serra, 2004; Sá-Chaves, 2005; Vygotsky, 2007; Bruner, 2008). As atividades pedagógicas desenvolvidas convocaram a participação de diferentes intervenientes, desde educadores de infância da instituição para a abordagem e exploração do cultivo das plantas (Cf. Anexo B.VI, figura 26); a apresentação de canções e dramatizações aos diferentes níveis de educação/ensino (Cf. Anexo B.VI, figura 55); a colaboração com um docente das AEC no âmbito da música para a preparação do *Musical Ceia de Natal*; até à visita de um encarregado de educação para a exploração do conteúdo das culturas, dando um testemunho das peculiaridades da cultura russa (Cf. Anexo B.VI, figura 60). De todos os momentos de articulação com a comunidade educativa destaca-se a presença da envolvimento das famílias no percurso educativo dos alunos, uma vez que, para que haja continuidade dos valores promovidos na escola, é necessário envolver os familiares num desafio conjunto, sendo que estes últimos constituem-se, ainda, como um veículo de educação para a sociedade. Todos os momentos de articulação com a comunidade educativa foram encarados pela turma com uma enorme motivação, o que favoreceu o desenvolvimento de aprendizagens significativas para este grupo. Compreende-se, assim, que a articulação permitiu não só ampliar as aprendizagens da turma na relação com o outro, como, também, proporcionar a construção de novas aprendizagens aos demais. Do mesmo modo, pôde-se comunicar com os atores da presente instituição, apresentando e influenciando-os com as aprendizagens construídas. Na mesma linha de pensamento de Serra (2004), acredita-se que desenvolver uma pedagogia de articulação curricular e continuidade educativa em parceria com docentes contribui para o desenvolvimento do domínio concetual, bem como do domínio atitudinal e procedimental de cada criança.

A ação pedagógica foi sofrendo reajustes de acordo com o feedback dos alunos, valorizando-se a auscultação do grupo-turma. Exemplo disto foi a concretização de uma das assembleias semanais no espaço exterior (Cf. Anexo B.VI, figura 10), devido ao cansaço e uma certa desmotivação apresentada pela generalidade da turma, a par das boas condições climáticas. Por conseguinte, a gestão da assembleia decorreu de uma forma distinta, reaproveitando-se as potencialidades do espaço para a dinamização de pequenos jogos cooperativos no início e no fim da assembleia e, também, para a abordagem de temáticas como a poluição sonora. As aulas foram, assim, sustentadas

numa vivência democrática com vista “(...) uma pedagogia activa onde a comunicação e a escuta são elementos centrais” (Guimarães, citado por Maia, 2008, p. 44). As crianças foram, portanto, orientadas com a liberdade necessária para o desenvolvimento do seu pensamento e opinião crítica, conseguindo, por vezes, surpreender a mestrandas, tal como se verificou nas temáticas exploradas nas aulas, nas sugestões para a exposição de trabalhos e, ainda, nos resultados de alguns trabalhos, dos quais se destacam algumas estratégias pessoais de cálculo da criança M.R.; o trabalho em torno das culturas construído pela criança G.S. (Cf. Anexo B.VI, figura 17); e, ainda, a construção de representações de sólidos geométricos com recurso a palhinhas e plasticina das crianças A.K. e G.S. (Cf. Anexo B:VI, figura 60).

Desenvolver uma planificação articulada; delinear estratégias e criar recursos pedagógicos potencializadores de novas aprendizagens; orientar a turma e cada elemento que a compõe com vista a promoção do seu desenvolvimento integrado e integrador; e, ainda, refletir antes, durante e após todo o processo são, sem dúvida, fases fulcrais para que a educação seja efetiva. Apoiar e conduzir a turma ao longo de três dias apresentou-se, portanto, como fator propulsor de uma maior flexibilidade, gestão e articulação entre os diferentes momentos, integrando-se e potencializando-se os imprevistos (Serra, 2004). Compreende-se, assim, que a situação educativa é verdadeiramente única e incerta (Schön, 2000), sendo fulcral que na ação pedagógica se proceda a algumas alterações/adequações para não só dar resposta aos imprevistos que vão surgindo, mas, também, para os abraçar e potencializar o desenvolvimento da ação pedagógica. Para uma gestão pedagógica adequada ao momento da enunciação foi necessário desenvolver estratégias no sentido de dar resposta aos constantes atrasos das crianças B.O. e M.R., aproveitando-se para a rever os conteúdos explorados nas aulas anteriores e na própria aula, convocando-se a participação dos alunos para o mesmo. A baixa pontualidade destes alunos levou as mestrandas a refletir sobre a influência desta evidência no seu processo de ensino e aprendizagem, no sentido de se averiguar os motivos que originavam este comportamento consecutivo, tal como aconteceu com a aluna B.O.. O docente, enquanto ator responsável pelo desenvolvimento holístico da criança, deverá estar especialmente atento a todas evidências que possam dar indício de alguma instabilidade familiar, caso esta se repercuta no bem-estar da criança, compreendendo-se que o apoio dos familiares no percurso pedagógico do seu educando é imprescindível. Tal como afirma Brofenbrenner (1979), “(...) if present day knowledge of child development tell us anything at all, it tell us that the child develops psychologically as a function of reciprocal interaction with those who love him” (p.16). Logo, é fundamental que o docente esteja atento aos sinais que a criança possa dar, no sentido de sinalizar o caso, se necessário, à proteção de menores.

A reorganização da gestão pedagógica estendeu-se a uma consciencialização sobre a necessidade de disponibilizar tempo para que os alunos organizassem o material, por forma a não interferir com o seu intervalo. Não só a gestão temporal, mas também a gestão espacial foi adotando contornos diferentes. A organização do espaço foi um processo que se considerou necessário adotar de acordo com a estratégia da atividade e não como algo que deveria ficar estante. Assim, alternou-se entre organização por fileiras mobilizado para as explorações em grande grupo, como por exemplo nas atividades *Estratégias de Cálculo Mental para a Subtração* e *Eu e a Minha Família*; organização por mesas agrupadas para o trabalho colaborativo, tendo lugar nas atividades *Descobre a Mensagem por Mais ou Menos*, *Sonoplastia*; ou, ainda, organização das mesas em U, tal como se verificou nas assembleias semanais de turma. Ao longo das atividades as mestrandas e a orientadora cooperante foram ponderando sobre as vantagens e desvantagens de uma dada organização das crianças pela sala. Porém, o espaço era diminuto, pelo que se utilizou outros espaços da instituição, tais como o polivalente, a sala de reuniões e o espaço exterior para a dinamização de algumas atividades, como a construção do painel de natal e os ensaios para o *Musical Ceia de Natal* (Cf. Anexo B.VI, figura 39).

No decorrer das intervenções da mestrandas as paredes da sala começaram a ter um cunho pessoal dos alunos, espelhando o trabalho desenvolvido pela e com a turma. Os alunos foram manifestando um sentido de pertença pelo espaço, interessando-se pelos vários recursos introduzidos na sala, através da sua manipulação e exploração regular, tal como se verificou com a caixa dos segredos, as mãos gigantes (Cf. Anexo B.VI, figura 44) e o jornal de parede. Parte integrante da obra *Ao ritmo da felicidade* foi assinada pelos seus autores e exposta no corredor, em frente à sala de aula.

3.3. UM OLHAR SOBRE A EVOLUÇÃO...

O desenvolvimento da ação pedagógica no que se refere à gestão dos espaços, tempos, recursos, estratégias, bem como a orientação dos alunos foi potencializado pela organização das mestrandas por díade de formação, permitindo uma reflexão conjunta propulsora da evolução de cada um destes parâmetros e das competências profissionais das mestrandas. As vantagens inerentes à colegialidade entre as mestrandas evidenciou-se logo no princípio desta etapa de formação, em que, apoiadas numa cultura de colaboração para enfrentar os imprevistos, as mestrandas procederam à alteração de local de estágio. Este momento assemelhou-se ao início do ano letivo de um docente que entra "(...) numa terra que nunca viu, [n]um território cujas regras e costumes e cultura são desconhecidos, mas que (...) tem de assumir um papel significativo nessa sociedade" (McDonald e Elias, citados por Arends, 1995, p. 486). A organização dos

futuros docentes em díades apresentou-se, portanto, como uma ferramenta de apoio, promovendo-se simultaneamente o desenvolvimento de competências numa linha socioconstrutivista, estimulando-se competências inerentes à comunicação. A partilha de perspectivas metodológicas, frustrações, reflexões e até críticas construtivas sobre cada uma foram essência do desenvolvimento do grupo de crianças e da mestrandas. Uma das evidências desta partilha foi a construção das narrativas colaborativas (Cf. Anexo B.II.II), permitindo o desenvolvimento de competências reflexivas, contribuindo para um olhar atento e informado sobre a ação pedagógica, sendo fundamental “(...) que o professor (...) aprenda a reflectir sobre o que faz e como o faz, desenvolvendo, desde o início, uma atitude profissional baseada na investigação” (Pacheco & Flores, 1999, p. 121). Do mesmo modo, nos momentos das avaliações individuais mensais cruzaram-se os dois olhares, recolhendo mais evidências do que no caso dos estágios individualizados, convocando-se o diário de formação das duas mestrandas. A gestão do grupo aquando do desenvolvimento de atividades; as planificações; o apoio individual; a construção de recursos mais dispendiosos; e a mobilização das competências de cada uma para o desenvolvimento da turma proporcionaram, também, uma ação pedagógica com maior qualidade. Por outro lado, a potencialidade da organização em díade de formação foi espelhada nas atividades propostas, uma vez que, no desenvolvimento das planificações em pares, mobilizou-se as competências de cada uma, possibilitando, ainda, uma continuidade educativa entre as semanas. Desta continuidade emergiram unidades didáticas e atividades transversais às várias semanas que apenas fizeram sentido pela colaboração e cooperação efetiva entre a díade. Certos receios como a gestão do grupo e dos recursos foram encarados como algo simples, mas que exigiu um processo de preparação da atividade, como foi possível verificar na atividade *Pintar ao som da música*. Compreendendo-se a necessidade da distribuição das semanas pelas mestrandas, destaca-se apenas uma desvantagem pela organização em díade, nomeadamente o encurtamento do tempo de ação de cada uma. Ainda assim, durante a prática pedagógica as mestrandas refletiram “(...) sobre o que se passou na sua interação com os alunos para alterar, se necessário, um ou outro aspecto que não (...) [estivesse] em consonância com a sua função de agente de desenvolvimento e de aprendizagem” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 119). Num futuro profissional, procurar-se-á agilizar todas as estratégias e recursos, desde a colaboração entre os alunos à colegialidade docente efetiva, realçando-se

(...) a necessidade de repensar o trabalho em equipa como um espaço de relações potenciadoras de novos conhecimentos e energias capazes de remover obstáculos e construir projectos (...) como espaço de assunção de maiores riscos e audácia (Garcia, 1994, p. 22).

Os momentos de reflexão no decorrer da prática pedagógica entre a díade de formação, a orientadora cooperante e a supervisora institucional foram cruciais para o desenvolvimento de competências da mestranda e, por conseguinte, para o desenvolvimento integrado e integrador das crianças.

Num processo de co-construção de competências profissionais com os vários intervenientes da ação pedagógica — mestranda, parceira de díade, orientadora cooperante, supervisora institucional, alunos, comunidade educativa —, potenciou-se as diferentes perspetivas, opiniões e conceções de educação/ensino, identificando, compreendendo e respeitando os princípios deontológicos inerentes ao contexto educativo e aos seus atores. Estas relações contribuíram para uma auto-reflexão, fortalecendo o “processo de consciencialização, que permit[iu] relativizar as convicções e conhecimentos próprios, ampliando o quadro de referências e abrindo novos espaços de compreensão contextualizada e de acção futura” (Sá-Chaves, 2005, p. 8). Neste sentido, nos momentos interventivos tentou-se mobilizar algumas das práticas da docente A.D. como o levantamento das préconceções, apelando às vivências de cada criança e aos conteúdos explorados em anos anteriores. Do mesmo modo, os imprevistos foram integrados e potencializados para o desenvolvimento de novas aprendizagens, tal como sucedeu com a ocorrência de um arco-íris. Porém, uma das práticas recorrentes da docente, nomeadamente os trabalhos de casa diários, leva a mestranda a refletir sobre a importância da sua frequência, embora a docente se preocupe em desconstruí-los e corrigi-los em aula. Recentemente foi colocada em questão o facto de as crianças terem muito pouco tempo disponível para brincar e, portanto, serem sobrecarregadas de trabalhos de casa, tendo Maria José Araújo (2008), enquanto investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, refletindo sobre estas questões, considera que “Há mais de 20 anos que se denuncia este excesso de trabalho e os consequentes malefícios físicos, psicológicos e morais para as crianças (...) [em que] o lazer (...) é banido (...)” (p. 33). Considera-se que, para contornar esta situação, se podia eleger pelo menos dois dias semanais em que não houvesse trabalhos de casa, permitindo às crianças brincar e desfrutar da companhia dos seus familiares. Por outro lado, destaca-se as diferentes opções metodológicas entre as mestrandas e a docente, nomeadamente a utilização frequente do manual escolar, a pouca valorização do trabalho de grupo e da área da expressão e comunicação. Este último ponto era realçado pela organização do calendário da turma, sendo que a presente área ficava confinada maioritariamente ao intervalo da manhã, refletindo-se nas paredes da sala que apenas contemplavam as áreas de matemática, português e estudo do meio. A intervenção das mestrandas permitiu a problematização destas dimensões, enveredando-se, por exemplo por uma abordagem transdisciplinar, na qual se incorporou unidades didáticas. Acredita-

se que a capacidade das mestrandas de negociação e resolução de problemas com valentia cívica (Peres, 1999) permitiu com que emergisse uma influência recíproca entre as mestrandas e a docente A.D., levando cada uma a repensar alguns parâmetros da sua atuação, tal como se verificou por parte da orientadora cooperante com a valorização da assembleia semanal para a hétéro e co-avaliação dos alunos e exploração de temáticas do interesse das crianças. As reuniões para a construção da planificação constituíram-se como um espaço frutífero, na medida em que houve uma articulação efetiva entre as atividades da docente e as das mestrandas, criando-se um fio condutor entre cada dia e cada semana. Os recursos e estratégias para cada semana eram, também, refletidos e partilhados, surgindo sugestões que eram integradas de forma adequada nas atividades desenvolvidas. Além disso, estes momentos serviram para refletir sobre o desenvolvimento da turma, ponderando-se sobre os alunos que necessitavam de um maior apoio numa determinada área/dimensão, compreendendo-se a importância da abertura ao outro, enquanto influência sobre o potencial formativo na desconstrução e reconstrução de capacidades e competências (Sá-Chaves, 2000). Deste modo, a prática pedagógica consistiu num verdadeiro “(...) jogo de autoformação reflexiva nos espaços da heteroformação partilhada (...) [levando a] confluir a humildade e a tolerância num inquestionável processo de desenvolvimento pessoal e colectivo” (Sá-Chaves, 2000, p. 22).

As relações que se estabeleceram com os vários atores da ação pedagógica apresentaram-se como motores propulsores para o desenvolvimento de

(...) Estruturas que garant[ira]m o fluir dos níveis de qualidade nos sentidos humanamente desejáveis e socialmente legítimos, pressup[ondo] então mecanismos de observação, de reflexão e de avaliação sistemáticas, quer ao nível dos resultados previstos e dos resultados encontrados, quer ao nível da procura de explicação para a discrepância entre uns e outros, que é como quem diz, ao nível da regulação dos processos, das expectativas, das relações, das linguagens, das acções e dos princípios que as regem (Sá-Chaves, 2000, p. 23).

Destaca-se, neste âmbito, a supervisão enquanto base crucial para o despoletar e desenvolvimento destas estruturas, potencializando-se a (re)construção de saberes profissionais. Desde logo, a orientação da supervisora institucional aquando da alteração do local de estágio constituiu-se como um alicerce fundamental, auxiliando as mestrandas no período de adaptação ao novo contexto. Por outro lado, contribuiu para uma consciencialização e preparação para a realidade do sistema educativo português, no que se refere às recorrentes transições de contexto, encarando-se esta mudança como parte intrínseca da formação de um profissional de educação. A capacidade de adequação ao contexto é, portanto, essencial, tendo em conta que durante o percurso profissional muitas serão as escolas com as quais a mestranda terá de desenvolver uma relação profissional. Logo, independentemente das características do contexto e do

ambiente educativo terá de ter um papel preponderante naquele contexto, contribuindo para o desenvolvimento de uma ação pedagógica norteada por fundamentos teóricos consistentes. Ainda assim, com um olhar reflexivo sobre o futuro profissional, questiona-se se efetivamente não há uma influência desta realidade instável no desenvolvimento da criança, isto é, compreendendo cada ano e, por vezes, cada período como fases desfasadas das anteriores. Considera-se, portanto, que a sequencialidade entre os diferentes anos escolares, desde a educação pré-escolar aos ciclos do ensino básico que se sucedem, permite uma maior estabilidade à criança (Serra, 2004).

Enquanto supervisora e orientadora institucional, a docente A.V. levou a mestranda a adotar um olhar crítico sobre a ação pedagógica, convocando os referenciais teóricos para explicar uma determinada ação e, por sua vez, retomando essa ação para a compreensão de uma dada teoria, consistindo “(...) [n]um processo reflexivo cíclico (...)” (Shön, 1973, citado por Pacheco & Flores, 1999, p. 27) que era convocado nos guiões de pré-observação (Cf. Anexo B.III), nas narrativas reflexivas individuais e nos momentos posteriores às visitas e observações supervisivas. Ressalva-se, assim, a relação biunívoca entre a teoria e a prática — epistemologia da prática — levando a que a prática da supervisão se constituísse como a

(...) convocação de todas as componentes científicas, científico-didáticas e curriculares do saber profissional docente, (...) agregadas e integradas em torno da teorização e questionamento (...) [da] prática, pautadas por rigor e profundidade, dando sentido ao trabalho formativo para o futuro profissional (Vasconcelos, 2009, p. 12).

Os momentos de planificação foram, também, orientados pela supervisora no sentido de se estabelecer um percurso de aula no qual o aluno era ator principal, enquanto elemento-chave para o desenrolar da ação pedagógica. Além disso, a prática pedagógica deu lugar a uma efetiva potencialização das competências de todos os intervenientes. O facto de a supervisora ter uma especialização no âmbito da Educação Musical fez com que as mestrandas conseguissem aceder à compreensão de determinados conceitos. Denota-se, assim, as vantagens da constituição de uma equipa multidisciplinar no âmbito da educação.

As perspetivas pedagógicas da supervisora institucional, bem como da escola de formação e da parceira de díade foram-se apresentando como uma referência para a mestranda, denotando-se uma influência recíproca entre os diferentes intervenientes. Acredita-se, portanto que “(...) quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, citado por Luís & Calheiros, 2008, p. 67). Assim, as orientações supervisivas, “(...) enquanto *processo interactivo e colaborativo* de apoio e estímulo à reflexão para, na e sobre a prática de ensino (...)” (Alonso, 1998, p. 219), ampliaram a capacidade de analisar criticamente o desenvolvimento da ação pedagógica, construindo-se, portanto, discursos pedagógicos

consistentes. Deste modo, conseguiu-se vislumbrar “(...) a impureza da prática educativa, (...) embrenha[r] nela e sobre ela (...) [construindo] um conhecimento caleidoscópico, [numa tentativa de] resisti[r] criticamente ao que a torna irracional e injusta e inventando formas, muitas vezes subversivas, de a tornar mais racional e justa” (Viera, 2004, citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 8). Evidencia disso foi o contributo das orientações da supervisora na construção de uma planificação que consistia numa preparação para as avaliações sumativas. Equacionando-se as necessidades e interesses dos elementos da turma; as fichas de avaliação que se avizinhavam; as prioridades de aprendizagem ressaltadas pela supervisora; os objetivos definidos pela docente A.D.; e, ainda, os objetivos de desenvolvimento delineados pela díade de formação, conseguiu-se construir uma planificação cujo fio condutor envolvia todos os seus intervenientes numa viagem pelo mundo do fantástico, compreendendo-se alguns exercícios como desafios — *Alfredo e a Ceia de Natal*. Tal como Fullan (1991, citado por Alonso, 1998) acredita-se que “(...) as mudanças em educação dependem, em grande medida, do que os professores pensam e fazem, algo tão simples e complexo ao mesmo tempo (...)” (p. 343). Embrenhados no dia-a-dia, o docente tem a seu cargo desmesuradas tarefas, levando a que este tipo de esforços, para que todos os momentos da ação pedagógica se tornem significativos para os alunos, sejam escassos, ou até mesmo, nulos. Considera-se que a paixão pelo mundo da educação é a chave para reacender a chama de um verdadeiro educador. Neste sentido, o intercâmbio entre profissionais que surgem entre estágios de formação e complementos de formação, são cruciais para que os docentes não percam o discurso de inovação. Assim, “(...) entre o real e o ideal, no espaço intermédio da possibilidade, (...) [surge a necessidade da] supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho profissional (...)” fazendo com que estas vivências sejam potenciadas para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestrandia (Viera e Moreira, 2011, p. 8).

A paixão pelo ensino, convocada por Christopher Day (2004), apresentou-se como um alicerce fundamental para o desenvolvimento de uma ação pedagógica conducente com os valores e princípios que caracterizam todos os seus intervenientes. Corroborando com Sá-Chaves (2005, p. 8), procurou-se manter uma postura ética deontológica que delineou as atitudes da mestrandia em todo o seu percurso, valorizando-se “(...) A retoma da ética na relação professor-aluno ou formador-formando, num processo de compromisso mútuo com os valores (...) [que] sustentam e garantem os direitos universais”. Assim, desde as informações recolhidas, ao modo como se relacionou com todos os atores do contexto pedagógico, tentou-se desenvolver uma plataforma de entendimento que não ferisse suscetibilidades. Segundo o decreto-lei n.º 240/2001, o docente “(...) assume-se como um profissional de educação com a função específica de ensinar” (anexo II, ponto 2). Porém, a dimensão atitudinal vai muito para além desta

função, "(...) ultrapassa[ndo] largamente a finalidade instrutiva (...)" (Pacheco & Flores, 1999, p. 191), sendo fundamental que o aluno desenvolva toda uma estrutura consistente que suporte o universo multifacetado em constante mudança que lhe espera. Apoiar, proteger e estimular a criança cognitiva, emocional e fisicamente parece caracterizar melhor as funções de um profissional de educação, na medida em que este se constitui como um educador nas suas amplas vertentes. Considera-se, assim, que nesta etapa da formação pós gradual a mestranda conseguiu desenvolver competências heurísticas imprescindíveis para a prática docente. Na relação com os alunos procurou-se, portanto, contrabalançar a afetividade com a responsabilidade, de modo a que o aluno estivesse implicado emocionalmente, não descurando, porém, as regras de convivência implícitas numa determinada tarefa. Os registos fotográficos foram, neste sentido, ponderados, ocorrendo pontualmente, no sentido de não interferir com a intencionalidade educativa. No que diz respeito à relação com os docentes e restante comunidade educativa, privilegiou-se a colegialidade através de momentos ora formais ora informais, dos quais se destacam as partilhas na sala dos professores, bem como a festa de natal. Tal como afirma Gómez (1993, citado por Alonso, 1998) "(...) aprender a viver e a trabalhar em colaboração é uma exigência ética e epistemológica da própria função pedagógica" (p. 146). Compreende-se, assim, a importância de se ter desenvolvido nestes momentos uma capacidade relacional por parte das mestrandas, estabelecendo-se uma cumplicidade na partilha de materiais aquando do momento de preparação para a festa. Esta entrega ao processo de ensino e de aprendizagem refletiu-se, também, na autonomia da díade que se dispôs a colaborar em outras tarefas para além das previstas na prática pedagógica. Exemplo disso foi a orientação de duas experiências em torno do sistema respiratório, no período em que estava destinado o desenvolvimento de duas atividades semanais, ampliando-se para três; a participação na atualização do blogue realizada, geralmente, pela docente A.D.; bem como a orientação na preparação da festa de natal, tanto ao nível da dinamização das apresentações à comunidade educativa — Musical *Ceia de Natal* —, como da preparação do espaço — painel de natal. O Musical *Ceia de Natal* envolveu de tal forma todos os elementos, desde crianças a adultos, que os ensaios se estenderam ao período não letivo. O orgulho e prazer que se estendeu dos alunos às mestrandas foi, naturalmente, um dos principais fatores da envolvimento pela ação pedagógica, tornando-se esta "(...) mais reflexiva, empática, responsiva, activa, flexível e inovadora" (Pacheco & Flores, 1999, p. 49).

Enquanto parte integrante do percurso formativo da mestranda, realça-se o apoio dos docentes da escola de formação e respetivas unidades curriculares para o desenvolvimento de uma atitude humana, ética, pedagógica e científica, com vista uma postura investigativa sobre a ação educativa (Fernandes, 1994). Acredita-se que o facto

de a prática pedagógica se ter realizado em simultâneo com as aulas da escola de formação proporcionou o esclarecimento de dúvidas emergidas no contexto real. Além disso, a dinâmica do presente mestrado, no qual integra duas vias — a educação pré-escolar e o ensino do 1º CEB —, permitiu o desenvolvimento de competências relativas a um profissional de educação, compreendendo o desenvolvimento da criança como algo contínuo, valorizando-se, naturalmente, a articulação entre diferentes níveis de educação, levando ao “(...) desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/1997, capítulo II, artigo 2º). Porém, esta dinâmica de mestrado reduziu o tempo de intervenção disponibilizado para as várias tarefas implicadas na ação pedagógica. Acredita-se, neste sentido, que o período de observação, colaboração e intervenção no contexto educativo deveria ser alargado de um semestre para dois, uma vez que o final de estágio coincidiu com o momento de um maior conhecimento do grupo-turma. Considera-se que uma continuidade do período de intervenção até ao final do ano letivo iria dar lugar a ações mais informadas, reflexivas e coerentes, promotoras de uma evolução profícua de todos os seus intervenientes. Caso o estágio se prolongasse até ao final do ano letivo procurar-se-ia promover momentos de articulação com instituições de educação não formal.

O compromisso da mestranda para com o desenvolvimento dos futuros alunos e, por conseguinte, da educação, implica que se mantenha informada, acompanhando a evolução da sociedade, situando-se

(...) num paradigma de inacabamento que (...) reforça e confirma a certeza da possibilidade do desenvolvimento contínuo e continuado e (...) da esperança que (...) alimenta os processos de transformação (...). E é com esta abertura ao novo, ao outro, à situação e (...) [à própria mestranda] que se torna possível começar a abordar (...) as escolas tal como se (...) apresentam em enquadramentos contextuais físicos, legais, conceptuais, organizacionais e funcionais, cuja coerência interna constitui, para cada caso, a sua matriz, o seu rosto e a sua identidade (Sá-Chaves, 2000, p. 22).

Neste sentido, a mestranda terá de apresentar uma panóplia de competências, de modo a que se possa assumir numa linha de inovação e desenvolvimento das práticas educativas perante a diversidade de cargos que poderá ocupar ao longo do seu percurso profissional. Como tal, será fundamental uma aposta na formação contínua, apontando-se as áreas de administração e gestão curricular e de educação especial como perspetivas de investimento formativo. Se, por um lado, nos estágios de formação não foi possível assumir um cargo ao nível da coordenação escolar, por outro, a educação especial ficou-se um pouco pela superfície, uma vez que a turma com que se desenvolveu o período de observação e colaboração no 1º CEB compreendia apenas crianças com dificuldades de aprendizagem, não incluindo alunos portadores de deficiência física e motora, abrangidos pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). Considera-se, portanto, que a mestranda deverá recorrer à formação contínua no

sentido de se preparar para o desenvolvimento de uma ação pedagógica com qualidade, adquirindo e desenvolvendo competências para a adoção de vários cargos (Alonso, 1998; Sá-Chaves, 2000; Roldão, 2005). Durante o período de estágio a adaptação aos mais diversos papéis/tarefas a desempenhar enquanto docente levou a mestranda a apresentar um desgaste físico ao nível vocal. Embora tenha procurado manter-se ativa e acessível a todos os alunos, circulando pelos lugares, apresentou algumas dificuldades em colocar a voz corretamente, de modo a salvaguardar a saúde das cordas vocais, resultando numa afonia. Tal como afirma OYARZÚN (1984, citado por Almeida, 2000), “A disfonia apresentada pelos profissionais da área de educação tem sido pesquisada e considerada como doença profissional e social em quase todos os países” (pp. 25-26). Considera-se, portanto, essencial que sejam tomadas as precauções necessárias no sentido de adotar uma colocação de voz adequada, uma vez que o prolongamento das interações comunicativas refletiu-se na fadiga vocal que poderia ter sido contornada pela mestranda caso tivesse tomado medidas preventivas (Almeida, 2000).

A mestranda deverá, portanto, permanecer em contante atualização para que responda às exigências da sociedade, do contexto pedagógico, dos encarregados de educação e, principalmente, da criança. Flores e Simão (et al, 2009) teceram considerações a este respeito no âmbito da aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores, reconhecendo a formação “(...) como um dos elementos determinantes no contexto das mudanças em educação, no sentido de (...) responderem aos desafios e às exigências com que se deparam nos seus contextos de trabalho” (p. 8).

Convocando as três dimensões da prática educativa referenciadas por Handal & Lauvas (1987, citado por Alonso, 1998) — nível da ação, nível concetual, nível da ética — considera-se que a mestranda, de acordo com as oportunidade e constrangimentos do contexto educativo, conseguiu promover o desenvolvimento dos alunos através da problematização e reflexão das fases do ciclo de investigação-ação, adotando uma postura ética em todo o percurso, situando-se num paradigma socioconstrutivista relativamente às “(...) dimensões ontológica, epistemológica e antropológica (...)” (Carvalho, 1994, citado por Ribeiro, 2001, p. 12), à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida. Muitas questões pairam, ainda, no ar, havendo muito por explorar durante a profissionalidade docente. Acredita-se, ainda assim, que este percurso se apresentou como “(...) fonte [d]e oportunidade de crescimento pessoal e profissional, enquanto seres em procura e em desenvolvimento, numa sociedade também ela dinâmica e mutante” (Sá-Chaves, 2000, p. 19).

META-REFLEXÃO

A presente reflexão incidirá sobre as competências desenvolvidas pela mestranda ao longo do período de formação, no âmbito dos estágios de observação e cooperação no contexto da educação pré-escolar e no ensino do 1º CEB. Neste sentido, far-se-á uma abordagem às várias dimensões que o educador poderá abarcar no desenvolvimento do seu percurso profissional.

Ser educador é trabalhar com e para as crianças (Maia, 2008; Estanqueiro, 2012; Niza, 2012). O reconhecimento desta premissa levou a mestranda a auscultar os desejos, emoções e preocupações de cada criança, compreendendo que tudo teria de fazer sentido e constituir-se significativo para que se promovesse o desenvolvimento de aprendizagens. Embora existisse uma noção desta responsabilidade, a prática pedagógica supervisionada despertou para uma consciencialização deste facto, “(...) concretiza[ndo-se] a componente teórica, (...) [tornando-a] mais viva, mais real (...)” (Dewey citado por Alarcão & Tavares, 1987, p. 22). Seguindo a mesma linha de pensamento, Letria (2010) refere que “Uma criança é sempre um futuro anunciado num presente pontuado por interrogações e inquietações que ninguém pode ignorar ou adiar permanentemente” (p. 1). Como tal, a escola e todos os seus agentes educativos assumem um papel primordial na sua educação, acreditando-se que “a magia de ser criança [centra-se n]a responsabilidade de ser adulto” (Letria, 2010, p. 1). Nos dois contextos educativos, promoveu-se, assim, uma envolvimento da criança pelo seu processo de ensino e de aprendizagem, aliada ao prazer e desafio, através de valores como o respeito e tolerância pelo outro, imbuídos numa aprendizagem cooperativa.

Ser educador é um processo recíproco de ensino e de aprendizagem. As diferenças pessoais, sociais e culturais de todos os intervenientes da ação pedagógica potenciaram e promoveram uma evolução conjunta (Sá-Chaves, 2005). Todas as interações entre os vários atores, desde crianças, díade de formação, orientadores cooperantes, auxiliares da ação educativa, supervisores, até aos docentes e colegas da escola de formação, levaram a aceitar

(...) o poder estimulador da diferença e o efeito multiplicador das perspectivas múltiplas e plurais. Aceita[r a] valoriza[ção d]a heterogeneidade da informação como oportunidade reflexiva, permitindo que, nas trocas, o novo se apresente como tal, embora por vezes conflituando cognitivamente e afetivamente com o sistema das (...) arraigadas convicções, conhecimentos, crenças e práticas. (...) [da mestranda] (Sá-Chaves, 2000, p. 22).

Todo este percurso promoveu o desenvolvimento das crianças, a par da formação de uma identidade profissional. Esta identidade “(...) não se constr[uiu] espontaneamente como mero fruto da maturação geral dos sujeitos [, surgindo] (...) das experiências que (...) viv[eu] relativamente aos três eixos (...): eu mesmo, tu-outros e o meio ambiente” (Zabalza, 1998, p. 14). A abertura ao outro apresentou-se como uma competência em

desenvolvimento. em muito favorecida pelo facto de o estágio estar organizado em díade de formação. Assim, marcada pelas vivências entre os vários intervenientes nos diferentes contextos educativos, a mestranda leva agora na sua bagagem uma panóplia de opções metodológicas e didáticas potencializadas e valorizadas pelos dois grupos de crianças com quem trabalhou, acreditando-se, neste sentido, nos proveitos de uma efetiva articulação e integração curricular, por meio da pedagogia de projeto e unidades didáticas (Pombo, Guimarães, Levy, 1994; Beane, 2003; Serra, 2004).

Ser educador é ter uma grande bagagem. No sentido de fomentar o desenvolvimento dos quatro pilares da educação referenciado por Delors (2003), será fulcral que a mestranda possua competências e “(...) saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos (...) à luz de modelos contetuais adequados e rigorosos” (Escola Superior de Educação do Porto, 2012, p. 1), para que possa “(...) fornecer (...) os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors, 2003, p. 89).

Ser educador é conhecer-se a si próprio. Conhecer as suas potencialidades e as suas limitações é fundamental para que possa mobilizar as primeiras criativamente na ação pedagógica, e colmatar as segundas, recorrendo à colegialidade docente e à formação contínua. Ao longo deste período de formação, a mestranda sentiu um desenvolvimento pessoal e profissional, em muito associado à sua participação ativa “na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da (...) própria aprendizagem” (Day, 2001, p. 17). Neste sentido, compreende-se que há agora um maior respeito pelo ritmo de cada criança; uma maior capacidade de gestão das participações, sendo esta bidireccional; uma maior fluência nos momentos de escrita no quadro, associados a uma adaptação da caligrafia tão característica do 1º CEB; uma maior capacidade de agilizar e monitorizar os recursos da sala de aula, sustentados no apoio das crianças; e, também, uma auscultação cada vez mais criteriosa dos interesses e dificuldades de cada criança/aluno. Por outro lado, este contacto com a realidade educativa alterou, também, as intenções profissionais futuras da mestranda, no que diz respeito ao nível de educação e ensino a enveredar. Se inicialmente o encanto pela educação concentrava-se na educação pré-escolar, hoje acredita-se que a realização profissional passa por abraçar todas as possibilidades de saída do presente mestrado. Além disso, estas vivências têm despertado um enorme interesse pelos últimos anos do 1º CEB, reacendendo, também, o gosto pelo 2º CEB despoletado nos momentos de colaboração ao longo da Licenciatura em Educação Básica. Como tal, houve “(...) uma mudança nos olhos através dos quais (...) [se vê] o mundo” (Marton e Booth, citado por Flores e Simão, et al, 2009, p. 49).

Ser educador é sorrir perante as adversidades que possam surgir, encarando-as como desafios. Ao longo dos períodos de estágio foram emergindo alguns contratemplos, com os quais a díade de formação teve de aprender a gerir com valentia cívica (Peres, 2003). Realça-se, neste âmbito, a postura pouco recetiva da educadora M.B. no início do período de observação e colaboração no contexto de educação pré-escolar, sendo necessário manter uma postura ética e, muitas vezes, oposta, às convicções da mestranda. No decorrer deste percurso as dificuldades foram, assim, sendo transformadas em estímulos que levavam ao desenvolvimento de competências profissionais. Acredita-se que a díade de formação conseguiu estabelecer uma dinâmica cooperativa, aliada a uma “capacidade de negociação” (Perrenoud, 2000, p. 89), resultando, por exemplo, numa valorização dos instrumentos de pilotagem por parte da educadora M.B. mobilizados pelas mestrandas para o desenvolvimento do grupo. Por outro lado, a generalidade do grupo de crianças pertencentes ao JI Lordelo do Ouro encontrava-se pouco desenvolvida, facto que estava, possivelmente, associado ao contexto social e económico no qual estavam inseridas. Neste sentido, a mestranda teve de desenvolver estratégias pedagógicas conducentes com as necessidades e interesses do grupo em questão.

Ser educador é trabalhar por prazer e ter prazer em trabalhar. Enquanto mestranda foi possível observar docentes, tanto na escola de formação, como no contexto onde se desenvolveu a prática pedagógica, a prolongar o seu horário nas reuniões com encarregados de educação, equipa docente e formandos; nas conversas informais com os familiares e alunos; na preparação de uma determinada atividade; na construção de um relatório ou documento pedagógico, entre outros. O prazer pela prática docente foi algo que se estendeu às mestrandas, permitindo uma envolvência com as crianças que levou, naturalmente, à expansão das horas destinadas para o estágio. Com o decorrer da prática pedagógica a mestranda, em conjunto com a parceira de díade, procurou desenvolver recursos pedagógicos que despertassem cognitivamente, sensorial e esteticamente as crianças, os quais exigiram tempo disponível, aliados a uma enorme entrega, tal como se verificou com o fantocheiro, a caixa-toque, o gráfico meteorológico, a largarta-puff, a lojinha dos aromas, o castelo, a caixa dos segredos, o jornal de parede e, ainda, as músicas inventadas ou adaptadas pelas mestrandas. A paixão pelo ensino não foi, portanto, “(...) uma escolha, mas sim um elemento essencial para um[a] (...) [educação] de qualidade” (Day, 2004, p. 23), apresentando-se como uma constante nos momentos de planificação e ação.

Ser educador é ser livre, vagueando nas entrelinhas como páginas de liberdade. O professor surge entre as diretrizes que se lhe impõe e as suas convicções, entre as orientações/programas estipulados e o que considera pertinente explorar. É o poder de

enveredar por um paradigma socioconstrutivista, não colocando palas à imaginação e à criatividade (Antunes, 1977; Zabalza, 1998; Torrado, 2002). Analisar os dois grupos, numa viagem pelo antes e depois, leva a crer que tudo é possível. Aquilo que diziam um sonho nas mais diversas escolas pelas quais a mestranda passou ao longo do seu percurso de formação — o socioconstrutivismo — é sem dúvida possível. Com esforço, dedicação e uma enorme dose de prazer pela educação, acredita-se ter contribuído, em conjunto com a parceira de díade, a educadora M.B., a docente A.D., as supervisoras H.M. e A.V., e, ainda, a assistente operacional N.A. para o desenvolvimento de cada criança, passando pelas mais diversas dimensões. Destaca-se, neste sentido, o gosto pelas atividades e pelo processo de ensino e de aprendizagem manifestado pelas crianças/alunos, tanto nas suas atitudes, como nos seus comentários. Desenvolveram-se alguns momentos e espaços que tinham como intento ouvir o grupo, abraçando as suas sugestões didáticas e temáticas, tal como sucedeu na assembleia semanal de grupo (JI) e de turma (1º CEB), no livro da semana, na caixa dos segredos e no jornal de parede. Assistiu-se, portanto, a uma maior envolvimento por parte das crianças nas atividades, em muito associado à valorização dos seus interesses e motivações, sustentando-se numa pedagogia da escuta. Tal como defende Freire (citado por Antunes, 2001) “(...) a aprendizagem é muito mais eficaz quando os conteúdos a adquirir vão (...) [ao] encontro [dos] (...) interesses espontâneos dos alunos, ou seja, quando se relacionam com as suas experiências quotidianas” (p. 130). Como tal, a auscultação dos grupos nos vários momentos da ação pedagógica, bem como a convocação das experiências pessoais e seus conhecimentos foram, assim, uma das práticas valorizadas e promovidas pela mestranda. Por outro lado, a evolução dos dois grupos ao nível da cooperação, capacidade de reflexão e pensamento crítico em relação a si e ao mundo circundante foi, de facto, um orgulho para a formanda, acreditando-se que “Ensinar, não é, pois, transmitir mas orientar e conduzir o aluno a aprender, levá-lo a pensar, a ter uma opinião pessoal e crítica, a ser ele mesmo, ou seja, a ser livre (Reboul, 1980 cit. por Antunes, 2001, p. 164). Através do respeito e valorização das diferenças pessoais, sociais e culturais de cada um, procurou-se promover uma prática sustentada na diferenciação pedagógica em que “(...) todos os alunos (...) participar[am] no planeamento, organização e avaliação da vida da turma e das tarefas escolares” (Niza, citado por Ó, 2012, p. 24). Para tal, foi fundamental adotar uma postura investigadora perante a ação educativa, primando pela objetividade e rigor, nos momentos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Nóvoa, 1992; Ribeiro, 2001; Vieira & Moreira, 2011; Niza, 2012).

Ser educador é sê-lo na íntegra, independentemente do espaço em que se encontra. Acreditando-se que a “(...) actividade do professor não se esgota no limite do

território da sala de aula” (Pacheco & Flores, 1999, p 36), procurou-se, nos mais diversos espaços, que as crianças e restante comunidade educativa desenvolvessem o sentido de tolerância e respeito pelo próximo. A fomentação do respeito pelo outro e da capacidade de resolver problemas recorrendo ao diálogo foi, assim, uma constante nos dois contextos pedagógicos.

Ser educador é sorrir e cultivar sorrisos. A prática pedagógica exigiu uma postura ética e deontológica com todos os intervenientes, respeitando os docentes e colegas de formação com perspectivas educacionais e personalidades um pouco distintas da díade de formação. Ainda, assim, tentou-se desenvolver competências de colaboração, imprescindíveis na ação pedagógica, fomentando junto dos demais uma dinâmica de colegialidade com vista à evolução das crianças. Procurou-se, assim, desenvolver relações com a equipa docente e não docente, sustentadas numa vivência democrática, possibilitando a (re)construção de saberes profissionais, com base numa análise reflexiva sobre e com os vários intervenientes (Bessa & Fontaine, 2002; Sá-Chaves, 2005).

Ser educador é mais e mais, transcendendo as exigências do sistema educativo português. É sobretudo ter vontade de sonhar e acreditar que a educação fará a diferença naquelas crianças, naquele contexto e naquele país. O flagelo vivenciado pelos portugueses, em geral, e pelo sistema educativo português, em particular, faz crescer uma polaridade de sentimentos... Uma inquietação e tristeza pelos muros bambos da educação e pelos profissionais que apenas os querem remendar, sem repensar os seus alicerces. No outro extremo, uma esperança de contactar com aqueles que fazem crer que tudo irá mudar... Que a educação é a melhor arma para lutar contra a ignorância, a corrupção, o vandalismo e a discriminação, tão característico da sociedade atual.

Há então que fazer participar os alunos nas funções de ensino e acompanhá-los em projetos de trabalho e na resolução de problemas, desmultiplicar os recursos coletivos, alimentar continuamente dispositivos de planificação do currículo e avaliação feitos em grupo, dando sempre e sempre «especial relevo ao valor cognitivo da controvérsia conceptual através da linguagem», desencadeando «novas formas de tutoria entre os alunos», baseadas na colaboração e reciprocidade solidária (Ó in Niza, 2012, p. 25).

Confiante no poder da educação, a mestranda espera associar-se àqueles que do mesmo modo acreditam, ou ainda, mover os descrentes. Espera, acima de tudo, que esta confiança e prazer não se esmoreça pelas encruzilhadas da vida, mantendo-se fiel aos seus princípios, sustentada num paradigma de inovação pela espiral investigação-ação.

Ser educador é estar preparado para a mudança, “(...) envolve[ndo-se] um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis” (Pacheco & Flores, 1999, p. 45). Deste modo, deverá adotar-se uma postura aberta ao novo e ao outro, sustentada num

paradigma de inacabamento (Sá-Chaves, 2000). Deverá, portanto, desenvolver-se competências de adaptação à sociedade e ao contexto educativo.

Ser educador é interrogar(-se)... a si próprio, ao outro, à sua ação, pesando sempre o real e o abstrato. Neste âmbito, destacam-se as competências de auto, hétero e co-reflexão desenvolvidas ao longo do período de observação e cooperação nos dois contextos educativos com os vários atores. A crítica reflexiva potencializou um olhar retrospectivo e introspectivo sobre a ação pedagógica, sendo crucial que o docente se assuma como "(...) profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social [numa] perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção" (Stenhouse, citado por Alarcão, 2000, p. 4). Esta postura reflexiva fez emergir algumas questões... Será que num futuro profissional a mestrandia será capaz de dar resposta a todas estas facetas do educado? Será que conseguirá fazer-se ouvir num país que vive de avanços e retrocessos? Será que num contexto pedagógico, assente numa cultura individualista, conseguirá conjugar a sua cultura profissional com a dos restantes colegas? Apenas se pode garantir que a mestrandia se comprometerá pela

(...) procura de qualidade (...) pelos espaços da indagação e do deslumbramento, pela capacidade do sonho e da alegria, pela competência prática e pela inteligência criativa e transformadora que hão-se tornar vivos, apelativos e significantes os dias das nossas crianças, jovens e adultos que persistem nos espaços de formação e de desenvolvimento (Sá-Chaves, 2000, p. 24).

Só assim será possível enfrentar os problemas com os quais a educação se depara, pois "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (Freire, 2000, citado por Magalhães et al, 2005, p. 1). É necessário acreditar no poder da educação como forma de orientar para uma postura progressista, compreendendo que "(...) criar uma prática de ensino orientada pelos princípios [socio]construtivistas requer uma transformação qualitativa" (Fosnot, 1996, p. 122) do ensino. Neste sentido, levar-se-ão as equipas educativas a refletir "(...) se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação (...), diminuindo assim a distância entre o que fizemos e o que fazemos" (Freire, 2000, citado por Magalhães et al, 2005, p. 1), uma vez que "Ninguém educa ninguém, todos nos educamos uns aos outros mediatizados pelo mundo" (Paulo Freire, citado por Vasconcelos, 2009, p. 46). É nisto que se acredita e que se procurará concretizar, ficando a esperança e a vontade de um pequeno contributo para a transformação da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I.; Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Publicado em Cadernos de Formação de Professores*, n.º 1, pp. 21-30, 2001. In Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior, INAFOP: Universidade de Aveiro. Recuperada a 10 de abril de 2013, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.
- Almeida, A. (2000). *Trabalhando a voz do professor: Prevenir, Orientar e Conscientizar*. Recuperado a 21 de novembro de 2012, em <http://www.saudeetrabalho.com.br/download/trabalhando-a-voz.pdf>.
- Alonso, L. (1994). *Projecto Curricular, Formação de Professores e Mudança Educativa*. In Alonso, L.; Ferreira, F.; Santos, M.; Rodrigues, M. ; Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola – Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – Uma Abordagem Reflexiva e Reconstitutiva sobre a Prática da Inovação/Formação*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, na área de conhecimento de Currículo e Metodologia, apresentada à Universidade do Minho. Braga: Instituto de Estudos da Criança.
- Alves, M.; Azevedo, N. (s.d.). *Introdução – (re) pensando a investigação em educação*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa. Recuperada a 09 de abril de 2013, em <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/306031.PDF>.
- Alves, D. (2006). *O Emocional e o Social na Idade Escolar. Uma Abordagem dos Preditores da Aceitação pelos Pares*. Recuperado a 21 de novembro de 2012, em https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:XwgET4CmipUJ:sigarra.up.pt/fpceup/pt/publs_pesquisa.show_publ_file?pct_gdoc_id%3D7105+crian%C3%A7a+envolver-se+emocionalmente+com+as+tem%C3%A1ticas+1%C2%BA+CEB&hl=pt-PT&pid=bl&srcid=ADGEESjKdp9nbbLj0fAz311vM_fw3Z6oLaxgZrkG97swuXNvoFsm09jeudKm8VBNLGTfypPxExPcLUB5QScfEvpdd_2pM2BkrfL47SqtCgsLeBBG1KU-HkkgBYUrF3m9Sss3TIQM176k&sig=AHIEtbS2bVhu1AlhOkI4bczJ8kUKXKZxZw.

- Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E. & André, M. (2009). *O lugar da afectividade na Relação Pedagógica*. Contributos para a Formação de Professores. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 75-86.
- Ambrósio, M. (1999). *Educação para o Desenvolvimento — os Currículos da Educação Básica*. In M. Mendes & M. Araújo (1999). *FORUM “Escola, Diversidade e Currículo”* (pp. 33-43). Lisboa: Ministério da Educação.
- Amor, Emília (2001). *Didáctica do Português — Fundamentos e Metodologia*. 6.^a Edição, Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora
- Antunes, M. (1977). *A educação artística na acção educativa*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Antunes, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Araújo, M. (2008). *Trabalhos de casa, uma questão na ordem do dia*. A página da Educação, volume 17, n.º 182, pp. 33-33.
- Arens, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barth, B. (1987). *A Aprendizagem da Abstracção — Métodos para um Maior Sucesso Escolar*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. Currículo sem Fronteiras, volume 3, n.2. National-Louis University. Milwaukee, USA.
- Bessa, N.; Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Bhering, E.; Sarkis, A. (2009). *Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil*. Volume 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez.. Horizontes. Recuperado a 28 de março de 2013, em [http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/1-Modelo%20bioecol%C3%B3gico%20do%20desenvolvimento%20de%20Bronfenbrenner%20-%20implica%C3%A7%C3%B5es%20para%20as%20pesquisas%20na%20%C3%A1rea%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil\[16555\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/1-Modelo%20bioecol%C3%B3gico%20do%20desenvolvimento%20de%20Bronfenbrenner%20-%20implica%C3%A7%C3%B5es%20para%20as%20pesquisas%20na%20%C3%A1rea%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil[16555].pdf)
- Braga, F. et al (2004). *Planificação — Novos papéis, novos modelos — Dos projectos de planificação à planificação em projecto*. Porto: Edições ASA.
- Bramão, B.; Gonçalves, D. & Medeiros, P. (s.d.). *Rotinas na Aprendizagem*. Recuperado a 21 de novembro de 2012, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/51/Cad4_RotinasBramao.pdf?sequence=1.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Edições 70: Lisboa.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Bruner, J. (2008). *Actos de Significado*. Coleção Biblioteca 70, volume 3. Lisboa: Edições 70.
- Cardona, M. (1999). *O Espaço e o Tempo no Jardim de Infância*. Pro-Posições, Volume 10 N° 1 (28), março.
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Casanova, M. (1999). *Atenção à Diversidade a Partir da Flexibilidade do Currículo*. In M. Mendes & M. Araújo (1999). *FORUM "Escola, Diversidade e Currículo"* (pp. 121-130). Lisboa: Ministério da Educação
- Correia, M. (2003). *A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados*. Recuperado a 02 de abril de 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19973.pdf>.
- Courtney, R. (1980) *Jogo, teatro e pensamento - As bases intelectuais do teatro na educação*. São Paulo: Perspectiva.
- Dana, T.; Luneta, V; Fonseca, J.; Campbell, L. (1998). *A formação de professores de ciências e a reforma: perspectiva internacional e a realidade portuguesa*. *Revista da Educação*, Vol VII, nº 2.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. (2003). *Educação um Tesouro a Descobrir — Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez Editora Fosnot, C. (org.) (1998). *Construtivismo — Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Dorigon, T. ; Romanowski, J. (s.d) *A reflexão em Dewey e Schön*. Recuperada a 15 de abril de 2013, em Http://crc.ese.ipp.pt/moodle/file.php/777/PROFESSOR_REFLEXIVO/a_reflexao_em_dewey_e_schon.pdf.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. et al (1991). *Formação de Professores por Competências — Projecto Foco (Uma Experiência de Formação Contínua)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes — Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Favas, L. (2007). *O projecto curricular de turma nas perspectivas de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Recuperada a 05 de abril de 2013, em <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/189/1/TME%20393.pdf>.
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico. Aspectos Inovadores*. 2ª Coleção. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. et al (2006). *Problemas – Estratégias de Resolução e Avaliação. Viajar na Matemática: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação.
- Flores, M.; Simão, A., et al (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Figueiredo, O. (1994) «*Escrever: da teoria à prática.*» In: Fonseca, F., et al. (Org.): *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto, Porto Editora.
- Fino, C. (2001). *Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas*. Revista Portuguesa de Educação, Vol 14 nº 2.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e Educação – Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Fosnot, C. (1998). *Construtivismo – Teorias, Perspectivas e Prática Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, M. (1994). *Multiprofissionalismo e Intervenção Educativa. As Escolas, os Projectos e as Equipas*. Porto: Edições Asa.
- Guedes, T. (1990). *Ensinar a Poesia*. Porto: Edições Asa.
- Guerra, M. (2007). *Expressão Dramática: Clarificar conceitos e suas consequências*. Recuperado a 03 de janeiro de 2013 em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/manuel%20Guerra.pdf>.
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.
- Gomes, M. (2006). *O Despacho n.º 50/2005 e a Diferenciação Pedagógica*. Recuperada a 09 de abril de 2013, em <http://www.psicopedagogia.com.br/opinio/opinio.asp?entrID=429>.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docentes e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Grigoli, J.; Teixeira, L.; Lima, C. (s.d.). *Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas*. Recuperada a 03 de abril de 2013, em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t0810.pdf>.

- Harlen, W.; Qualter, A. (2006). *The Teaching of Science in Primary School*. 4ª Edição. Londres: David Fulton Publishers.
- Hohmann, M.; Weikart, D. (2004). *Educar A Criança*, 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Glubenkia.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-acción. Conocer y Cambiar lá práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Letria, J. (2010), *Só Somos Criança Uma Vez*, 1 de Junho. P. 1, Megaproduções, Produção Gráfica, Lda.
- Lessard-Hébert, M. (s.d.). *Pesquisa em Educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2012). *A articulação Curricular como Sentido Orientador dos Projetos Curriculares*. Educação Unisinos. Janeiro/abril.
- Lima, J.; Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Luís, H.; Calheiros, M. (2008). *Análise do Empenhamento do Educador: Uma Experiência de Formação e Supervisão no Contexto de Jardim de Infância*. Recuperada em 19 de janeiro de 2013, em <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/306/1/13.pdf>.
- Magalhães, A. et al (2005). *A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire*. Recife: V Colóquio Internacional Paulo Freire.
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Coleção Panorama, volume 10. Porto: Porto Editora.
- Martins, J. (2004). *A evolução recente do conceito de ensino básico em Portugal (O papel dos currículos naquela evolução)*. Revista Saber e Educar, n.º9, pp. 5-25.
- Marques, R (s.d.). *A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934)*. Recuperada a 17 de abril de 2013, em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf
- Marques, R (s.d. a). *A Pedagogia de Jerome Bruner*. Recuperada a 17 de abril de 2013, em http://www.eses.pt/usr/Ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.pdf
- Mesquita, E.; Formosinho, J.; Machado, J. (2009). *Docência integrada na educação básica e formação em contexto*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de

- ciências da educação. 30 de abril e 1 e 2 de maio. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.
- Miranda, E. (2008). *A Influência da Relação Professor-Aluno para o Processo de Ensino-Aprendizagem no Contexto Afetividade*. Recuperado a 13 de novembro de 2012, em <http://www.ieps.org.br/ARTIGOS-PEDAGOGIA.pdf>.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China Edições.
- Nogueira, A. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- North America Association for Environmental Education (s.d.). *Environmental Education Network Homepage, Environmental Education*. Recuperado a 13 de maio de 2012, em <http://eelink.net/pages/Environmental+Education+Network#ee>.
- Not, L. (1979). *As Pedagogias do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, SA.
- Novak, J.; Gowin, D. (1999). *Aprender a Aprender*. Lisboa: Editora Plátano.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Ó, J. (2012). *Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza*. In Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China Edições
- Oliveira, M. (1993) *Vigotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sócio histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.); Brown, B.; Lino, D.; Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. (2000). *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, I.; Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, M. (2007). *A Expressão Plástica para a compreensão Da Cultura Visual*. Recuperado em 13 de novembro de 2012, em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/6/SeE12A_ExpressaoMonica.pdf?sequence=1.
- Pacheco, J.; Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.; Morgado, J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.; Olds, S.; Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. 8ª Edição. Lisboa: McGraeHill.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as Crianças. Como Fazer Bons Leitores e Escritores – Para Crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.

- Peres, A. (1999). *Formação de Professores*. Recuperada a 14 de abril de 2013, em <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=141&doc=105&mid=115>.
- Peres, A. (2003). *Animation et animateurs au Portugal*. Comunicação apresentada no Premier Colloque International Europe/Amerique. Bourdeaux: IUT Michel de Montaigne. Université de Bourdeaux 4,5 e 6 de Novembro.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Perrenoud, P. (1997). *Pedagogia Diferenciada – Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pessoa, A. (s.d.). *Movimento da escola Moderna portuguesa: Síntese de uma história*. Recuperada a 13 de abril de 2013, em http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.min-edu.pt%2Fdata%2Fdgidc%2FRevista_Noesis%2Fdoc_sumarios%2Fsumario_82%2Freflexaoeacao.82.pdf&ei=ZXdpUfjdN9TG7Aa3zYGwDw&usq=AFQjCNFHASiL2etA90ozD-qKMGyYxt6nZg&bvm=bv.45175338,d.d2k.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico— Perfil e Formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pombo, O.; Guimarães, H.; Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. 2.ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O. (1999). Universidade: Regresso ao futuro de uma ideia, *Da ideia de universidade à Universidade de Lisboa*. Revista da educação. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional: Aveiro.
- Pourtois, J.; Desmet, H. (1997). *L'éducation post-moderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Richardson, V. (1997). *Espaço e tempo*. In: Arends, R. (1997). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill de Portugal, L.A..
- Ribeiro, A.; Ribeiro, L. (1990) *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2001). A Prática pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão Epistemológica. In *Toques Formativos: Contributos para a Educação de Infância*. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.
- Roldão, M. (1999). *Currículo e Gestão Curricular, o Papel das Escolas e dos professores in Fórum – escola diversidade currículo*. In M. Mendes & M. Araújo (1999).

- FORUM “Escola, Diversidade e Currículo” (pp.45 -56). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (2007). Conferência *‘Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio. 27 a 28 de setembro.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos – Estratégia de Formação e de Supervisão*. Cadernos Didáticos, série supervisão n.º1 (pp. 19-100). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação.
- Santos, L. (2000). *A Cultura Profissional e o Trabalho dos Professores*. Recuperado a 20 de abril de 2013, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C2-CulturaProfissional.pdf>.
- Serra, C. (2004). *O currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Coleção Educação n.º 21. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, R.; Vasconcelos, T. (s.d.). Supervisão da prática pedagógica: um processo de aprendizagem e desenvolvimento organizacional? Estudo de caso numa escola do 1.º ciclo do ensino básico. In *Estudos de Natureza Educacional*, vol X n.º1 (2010). Da Investigação às Práticas. Recuperada a 12 de abril de 2013, em <http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2010/SUPERVIS%C3%83O%20DA%20PR%C3%81TICA%20PEDAG%C3%93GICA%20UM%20PROCESSO%20DE%20APRENDIZAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20ORGANIZACIONAL.%20ESTUDO%20DE%20CASO%20NUMA%20ESCOLA%20DO%201.%C2%BA%20CICLO%20DO%20ENSINO%20B%C3%81SICO.pdf>.
- Slade, P. (1958). *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus.
- Soares, M.; Rubio, J. (2012). *A Utilização da Música no Processo de Alfabetização*. Revista Eletrónica Saberes da Educação – Volume 3 – nº 1. Recuperada a 09

- de janeiro de 2013 em <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>.
- Souza, M. (s.d). *Improvisação como recurso pedagógico para valorização dos aspetos emocionais no cotidiano de trabalho*. Recuperado a 07 de janeiro de 2013 em http://www.crprj.org.br/publicacoes/anais/mostra1e2/trabalhos/2007trabalho/MPROVISACAO_COMO_RECURSO.pdf.
- Spodek, B.; Greenspan, S.; Seifert, K. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. (2008). *A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal*. Recuperada a 1 de abril de 2013, em <Http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/esc26/26-arevolucao.pdf>
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Torrado, A. (2002). *Da Escola Sem Sentido à Escola dos Sentidos*. Coleção Cadernos o Professor. Lisboa: Editorial Caminho.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. 1ª edição. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, F.; Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP— 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- Veloso, R. (2001). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Recuperado em 07 de janeiro de 2013 http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_li_jardinf_rveloso_a.pdf.
- Veloso, A. (2012). *Voar até ao Comboio dos Segredos: A construção de significados partilhados no desenvolvimento do Pensamento Musical em Crianças do 1º Ciclo do EB*. Dissertação, Universidade de Aveiro.
- Vygotsky, L. (2007). *A formação social da mente*. Brasil: Livraria Martins Fontes.
- Young, M. (2010). *Conhecimento e Currículo — Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, volume 33. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil (2ªedição)*. Edições Asa: Porto.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS

Complemento Regulamentar Especifico de Curso (2011). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República I, Série n.º129 – Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República I, Série A - Perfil de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de agosto. Diário da República I, Série A – Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República, 2ª Série n.º77 – Revisão do Currículo Nacional com o objetivo de elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal.

Escola Superior de Educação do Porto (2012). *Ficha Curricular da Unidade de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB.*

Lei n.º 46 de 14 de outubro (1986). Diário da República I, Série n.º 237 – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5 de 10 de fevereiro (1997). Diário da República I, Série A n.º 34 – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (s.d.). *Organização Curricular e Programas do 1º CEB.* Recuperado a 04 de janeiro de 2013, em <http://www.escolavirtual.pt/assets/conteudos/downloads/1c1cr/Cgenerico/p1ciclo.pdf>.

Ministério da Educação (2009). *Novo Programa de Português do Ensino Básico.* Recuperado a 21 de novembro de 2012, em <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmVwMm9vOTlwMTBhdmVsYXJicm90ZXJvfGd4OjdmNzUwZDI0NjI0YmViNGI>.

Projeto Curricular de Agrupamento (2007). Agrupamento Vertical de Escola Santa Marinha.

Projeto Curricular de Escola (2011/2013). *Construir saídas, nos labirintos da vida!* EB1/JI Quinta das Chãs.

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

ANEXOS

ANEXO TIPO 2 A

ANEXO I – EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO SEMANAL

PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 29 DE OUTUBRO A 2 DE NOVEMBRO

Instituição: EB 1 Quinta das Chãs Turma: 3A-QC	Equipa Educativa Professora: Dra. Anabela Domingues Estagiárias: Eliana Araújo / Sofia Fernandes
---	---

Competências				
<u>Matemática</u>	<u>Português</u>	<u>Estudo do Meio</u>	<u>Expressão e Educação</u>	<u>Educação para a cidadania</u>
Organização e Tratamento de Dados ▪ Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos, respondendo e formulando questões.	Compreensão e Expressão Oral/ Escrita ▪ Ouvir e identificar as ideias chave de um texto, utilizando diferentes técnicas de registo; ▪ Partilhar ideias e perspectivas pessoais, respeitando as convenções que regulam a interação. Leitura ▪ Identificar as principais características e funções comunicativas do texto expositivo; Gramática ▪ Segmentar e classificar palavras quanto ao número de sílabas e posição da sílaba tónica; ▪ Classificar palavras quanto à sua morfologia; ▪ Relacionar palavras de acordo com o plano lexical e semântico.	À descoberta de si mesmo – O seu corpo ▪ Conhecer e compreender fenómenos relacionados com algumas das funções vitais (digestão, circulação e respiração), identificando e localizando os principais órgãos dos aparelhos correspondentes.	Corpo ▪ Explorar atitudes de contração-descontração e tensão-relaxamento, inerentes à respiração torácica e abdominal	Descentração e empatia/ Comunicação e argumentação ▪ Identificar, respeitar e expressar diferentes pontos de vista, colocando-se na perspetiva do outro. Pensamento crítico e criativo ▪ Analisar criticamente situações sociais e o seu próprio desempenho, refletindo sobre o que é certo/errado e justo/injusto. ▪ Desenvolver a literacia científica, aprofundando conhecimentos científicos por meio da acção.

PLANO DE AÇÃO

	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
MANHÃ	▪ Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e gráficos ¹ .	▪ Leitura e interpretação de um texto expositivo: – Diferenças entre a aldeia e a cidade (Pág. 15 do livro oficina de escrita, P) ⁵ .	▪ “Para um doce organizado”: construção da receita do doce de abóbora (Cf. Anexo A) ⁹ .	Feriado Nacional	▪ Leitura e exploração do livro “Alicia, a Feiticeira” de Lenia Loufane ¹⁴ .
	LANCHE		▪ Introdução da “Assembleia Semanal” de grupo: Brainstorming acerca do conceito de assembleia, regras e elementos inerentes (Cf. Anexo B) ¹⁰ .		LANCHE
ALMOÇO					
TARDE	▪ Ficha de consolidação gramatical ³ ; ▪ Escola Virtual: exercícios de consolidação de conhecimentos relativos ao aparelho digestivo ⁴ .	▪ Resolução de situações problemáticas com recurso à organização e interpretação de dados em tabelas ⁷ ; ▪ Ficha de consolidação do aparelho circulatório ⁸ .	▪ Chuva de ideias em torno da temática “Viver em sociedade” ¹¹ ; ▪ Iniciação à exploração do aparelho respiratório ¹² ; ▪ Visita à feira gastronómica: – Troca de produtos caseiros entre a comunidade escolar ¹³ .		▪ Continuação da abordagem oral do aparelho respiratório: – Ventilação pulmonar; – Seus constituintes ¹⁶ . ▪ Experiências de problematização do funcionamento do aparelho respiratório (Cf. Anexo C) ¹⁷ .

RESPONSÁVEL PELA DINAMIZAÇÃO DA ATIVIDADE: ▪ Professora Anabela Domingues (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16); ▪ Sofia Fernandes (9, 10, 17); ▪ Eliana Araújo (17).
--

Anexo A – “Para um doce organizado”

Aquando da confeção do doce de abóbora, a vender na feira gastronómica, a turma realizou a receita sem uma orientação das quantidades necessárias de cada ingrediente. Neste sentido, surgiu a necessidade de se desenvolver a presente atividade, potencializando-a para a abordagem de diferentes formas de organizar dados.

1. Reconto da atividade “Confeção do doce de abóbora”

Explica-se que o grupo terá de criar a receita do doce de abóbora, identificando as quantidades necessárias e o modo de procedimento. Em seguida, pede-se a um dos elementos da turma que registre no quadro as ideias chave que vão surgindo.

Questões orientadoras:

- a) Quais os ingredientes utilizados?
- b) Que instrumentos utilizaram?
- c) Como o fizeram?

Nota: Como a receita na foi realizada na sua totalidade pela turma, recorrer-se-á à mobilização de experiências anteriores como a realização da receita junto de familiares ou de receitas idênticas.

2. Organização dos dados registados no quadro

Pede-se para que reflitam sobre uma organização possível dos dados para apresentar a receita à comunidade educativa.

Questões orientadoras:

- a) Quais os elementos que uma receita deve conter?
- b) Como os podemos organizar?

Nota: A turma irá escolher qual a forma de registo, ora recorrendo à escrita, ora à representação pictórica ou simbólica.

3. Registo e leitura da Receita

Questiona-se a turma sobre qual o suporte da receita que querem utilizar, por meio do sufrágio, recorrendo a tabelas ou gráficos para a organização dos votos no quadro. Como forma de orientação pode-se apresentar algumas sugestões, como por exemplo papel de cenário, cartolina, folhas brancas A4 e computador. De acordo com a opção escolhida:

- a) Uma das crianças relembra o que se tem de registar;
- b) Uma outra regista a receita no suporte selecionado;
- c) As restantes crianças registam no caderno diário.
- d) A criança que registou a receita lê-a em voz alta.

Nota: Esta atividade poderá ter continuidade nas semanas seguintes abordando-se conteúdos relativos à estimativa, isto é, caso se queira uma maior quantidade de doce de abóbora o que se deverá alterar na receita.

Anexo B – Introdução da “Assembleia Semanal” de grupo

1. Chuva de Ideias sobre o conceito de Assembleia e seus elementos

Pede-se ao grupo que reflita sobre o significado da palavra assembleia, dando-se algumas orientações:

- a) Com o teu colega mais próximo pensa sobre o poderá querer dizer a palavra assembleia;
- b) Em grande grupo expõe a tua proposta.

Terão cerca de cinco minutos para realizar a primeira tarefa. Em seguida uma das crianças regista no quadro as respostas. No final, reflete-se sobre qual a proposta mais adequada e o porquê orientando-se as questões para a exploração dos conceitos de presidente, secretário e ata.

2. Proposta da criação da Assembleia de Grupo

Propõem-se à turma a criação de uma assembleia de grupo a realizar todas as sextas-feiras ao final da tarde. A assembleia de grupo reunirá semanalmente todas as crianças e equipa educativa com o objetivo de se discutir, analisar medidas para resolver problemas da sala, de forma democrática, solidária, respeitando as regras e

visando o bem comum. A assembleia destinar-se-á, também, à discussão sobre o que se fez durante a semana, sendo um espaço de desabafos e partilha de interesses.

Será orientada por determinadas questões:

- a) O que fizemos?
- b) O que aprendemos?
- c) O que mais/menos gostamos? E porquê?
- d) O que alteraria?
- e) O que gostava de aprender?

A assembleia de grupo terá como principal objetivo desenvolver a autonomia das crianças e construção ativa das suas aprendizagens.

3. Proposta de reflexão sobre a gestão assembleia de grupo

Pede-se à turma que, de acordo com o que foi referido anteriormente, reflitam durante os próximos dias sobre algumas questões:

- a) Local a realizar a assembleia;
- b) Suporte da ata;
- c) Como seleccionar o presidente e o secretário;
- d) O que abordar na assembleia;
- e) Outras propostas.

Anexo C – Experiências de problematização do funcionamento do aparelho respiratório

1. Reflexão sobre um dos elementos principais na respiração – Ar

Apresenta-se um frasco de vidro aparentemente vazio e uma bacia com água. Questiona-se o grupo:

- a) O que há dentro deste frasco?

Caso o grupo responda que não há nada, questiona-se o grupo sobre o que acontecerá se se mergulhar o frasco “deitado” numa bacia com água. Após reflectirem sobre o que irá acontecer: Antes de colocar os frasco dê tempo a que os alunos proponhas as suas resposta!!

- b) Coloca-se o fraco deitado dentro da bacia.

A turma observa atentamente o que acontece. Perante as bolas que se vão formar questiona-se sobre o que observaram, levando-os a reflectir sobre o que serão as bolas.

c) Estabelece-se um paralelo entre o que pensavam que iria acontecer com o que, de facto, aconteceu.

Mediante um processo de observação e experimentação recorrente e reflexiva, em que se espera que as crianças tomem consciência do contraste entre o frasco aparentemente vazio de início e cheio de água depois, será possível que concluam que o mergulho do frasco deu lugar à saída do ar e entrada da água e que as bolas que se formaram eram o ar que estava no interior do frasco.

d) Por fim, questiona-se a turma se existirá ar na sala.

Caso respondam que não questiona-se: “Então se não há ar como conseguimos respirar?”

Nota: Todos os passos das experiências (o antes, o depois, as hipóteses, os resultados e as conclusões) serão registados pelos alunos, criando-se um arquivo das experiências.

Conclusão: Nesta atividade pretende que o grupo tome consciência da importância do ar para a respiração.

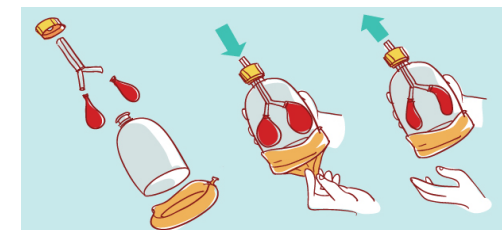
2. Entrada e saída de ar nos pulmões

Leva-se, previamente, uma garrafa de plástico de 1,5 L, uma tesoura, dois balões e elásticos.

a) Em grande grupo, questiona-se a turma sobre como é que o ar entra e sai dos pulmões, levando-os a relembrar o que abordaram, até então, acerca do aparelho respiratório.

b) Explica-se à turma que se irá realizar uma experiência que confirmará, ou não, o que disseram anteriormente.

Com a ajuda da professora, uma das crianças corta o fundo da garrafa. Uma outra coloca o balão dentro da garrafa, prendendo a abertura do balão no gargalo da garrafa. Uma outra criança corta um outro balão a meio, colocando-o no fundo da garrafa e prendendo-o com elásticos. Para finalizar, cada criança terá a oportunidade de realizar a última fase da atividade, na qual terá de segurar a garrafa com uma mão e, com a outra mão, puxar o balão para fora e para dentro. Este movimento permitirá ao grupo observar e relacionar o que aconteceu com o processo de inspiração e expiração, refletindo sobre o mesmo.



ANEXO II — EXEMPLAR DE PLANO DIÁRIO

PLANO DIÁRIO

INSTITUIÇÃO COOPERANTE: Escola Básica do 1º Ciclo Quinta das Chãs	ORIENTADOR COOPERANTE: Dra. Anabela Domingues	TURMA/ANO: 3ª – QC
DÍADE: Eliana Araújo/ Sofia Fernandes	ESTAGIÁRIA RESPONSÁVEL: Sofia Fernandes	DATA: 30/11/2012

TEMPO PREVISTO	ÁREAS CURRICULARES/ DOMÍNIOS	PERCURSO DE AULA (ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO
Início: 09h Fim: 10:30h Duração: 1h 30min	PORTUGUÊS: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão Oral; ▪ Expressão Oral; ▪ Escrita; ▪ Leitura. 	<p style="text-align: center;">ATIVIDADE: Pré-Escrita: “Um piloto de Nuvens e outras as profissões”</p> <p><u>EXCELENTE ATIVIDADE/ESTRATÉGIAS</u></p> <p>ESTRATÉGIAS: BRAINSTORMING</p> <p>Num momento inicial, convoca-se o capítulo III da história “Alfredo e a Ceia de Natal” como forma de contextualizar a criança para a presente atividade. Por conseguinte, questiona-se a turma sobre qual a temática do texto explorado no dia anterior, sendo este o ponto de partida para a descoberta do tópico a ser abordado: <i>as profissões</i>. Uma das crianças regista no quadro o que vai sendo refletindo, criando-se um mapa concetual. <u>Muito bem!!!</u></p> <p style="padding-left: 20px;"> a) Identificar os conceitos pertinentes (Quais as profissões mencionadas no texto? Que outras profissões conhecem?); b) Ordenar os conceitos selecionados; c) Incorporar novos conceitos (Nesta etapa a estagiária vai dando a conhecer aos alunos algumas profissões em vias de extinção, aproveitando as pré-conceções da turma e alargando a sua significação); d) Relacionar os conceitos, incorporando alguns exemplos específicos. </p> <p>PLANIFICAÇÃO DO TEXTO A CRIAR</p> <p style="padding-left: 20px;"> a) Definir o tipo de texto a ser elaborado — Texto Narrativo; b) Apresentar a intenção da elaboração do texto, podendo incorporar sugestões da turma: a quem se destina; c) Estruturar o texto por meio de tópicos a serem mobilizados na sua elaboração: — Introdução: apresentação do tema a tratar; — Desenvolvimento: seleção da profissão e respetiva justificação, bem como o que fazer para a alcançar; — Conclusão/Situação final: Como se imaginam a desenvolver a profissão escolhida? </p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro interativo; ▪ Caneta; ▪ Lápis; ▪ Livro de Fichas de Avaliação de Língua Portuguesa, p.16; ▪ Caderno diário. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formativa. <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grelha de avaliação da expressão oral e do registo escrito; ▪ Observação direta. <p>Espera-se que a criança seja capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar técnicas para registar, tratar e reter a informação: identificar ideias-chave, hierarquizar a informação, tomar notas, esquematizar, articular a informação retida com conhecimentos prévios e procurar informação complementar; ▪ Planificar e produzir o discurso de acordo com o objetivo, o destinatário e os meios a utilizar; ▪ Ler em voz alta para diferentes públicos.

TEMPO PREVISTO	ÁREAS CURRICULARES/ DOMÍNIOS	PERCURSO DE AULA (ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Início: 11h</p> <p>Fim: 12:30h</p> <p>Duração: 1h 30min</p>	<p>MATEMÁTICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Números e Operações. 	<p>ESCRITA</p> <p>a) Pede-se aos alunos que abram o livro de fichas de avaliação de Língua Portuguesa na página 16, realizando o exercício de escrita “O que queres ser quando fores grande?”;</p> <p>b) Explica-se que terão por base os tópicos explorados anteriormente, tendo, assim, de criar uma composição que respeite a estrutura supracitada: introdução, desenvolvimento e conclusão. Para esta tarefa terão cerca de 20 minutos.</p> <p>REVISÃO DA ESCRITA</p> <p>a) Após cada criança terminar a tarefa anterior, terá de rever a sua construção textual, focando a sua atenção para alguns elementos:</p> <p>— Ortografia; — Pontuação; — Concordância entre os elementos da frase; — Mancha gráfica: parágrafos.</p> <p>LEITURA DO TEXTO CRIADO: TAREFA COMPLEMENTAR</p> <p>Caso ainda haja tempo, cada criança lê em voz alta o seu texto, proporcionando-se um momento de partilha, pautado pela identidade pessoal de cada criança, no que concerne às suas expetativas profissionais.</p> <p style="text-align: center;">ATIVIDADE: O MISTÉRIO DO DINHEIRO...</p> <p>ESTRATÉGIAS:</p> <p>LEITURA DO CAPÍTULO V (MISTÉRIO DO DINHEIRO) DA HISTÓRIA “ÁLFREDO E A CEIA DE NATAL”</p> <p>Lê-se o capítulo V da história, questionando a criança se quer ajudar o Alfredo procurando a resolver os quebra-cabeças que lhes serão apresentados.</p> <p>RESOLUÇÃO DOS QUEBRA-CABEÇAS</p> <p>a) Projeta-se no quadro interativo algumas operações a serem resolvidas por cada criança, ora por meio do algoritmo, ora através da decomposição. Neste momento, circular-se-á pela sala por forma a apoiar individualmente cada criança. Consoante o grau de compreensão de cada uma, introduzir-se-á novas operações. Além disso, poder-se-á recorrer ao trabalho entre pares para que os alunos com mais dificuldades sejam ajudados pelos restantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro interativo; ▪ Caneta; ▪ Lápis; ▪ Caderno diário. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formativa. <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grelha de avaliação da expressão oral e do registo escrito; ▪ Observação direta. <p>Espera-se que a criança seja capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar estratégias de cálculo mental e escrito para a realização de operações que envolvam a subtração; ▪ Compreender e realizar algoritmos para as operações da subtração.

TEMPO PREVISTO	ÁREAS CURRICULARES/ DOMÍNIOS	PERCURSO DE AULA (ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS)	RECURSOS	AVALIAÇÃO
<p>Início: 15h</p> <p>Fim: 15:30h</p> <p>Duração: 30min</p>	<p>EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descentração e empatia/ Comunicação e argumentação; <p>PORTUGUÊS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreensão e Expressão Oral/ Escrita. 	<p>b) No final, pede-se a algumas crianças que expliquem, em grande grupo, o seu raciocínio, valorizando-se, portanto, a comunicação matemática. Operações a serem projetadas:</p> <p style="text-align: center;">97-24= 95-27= 52-29= 123-47= 241-156= 240-168= 2345-678= 1781-1192=</p> <p style="text-align: center;">ATIVIDADE: Assembleia Semanal de Turma</p> <p>ESTRATÉGIAS:</p> <p>Após o ensaio do musical “Ceia de Natal”, a turma dirige-se para a sala de reuniões.</p> <p>LEITURA E APROVAÇÃO DA ATA</p> <p>Antes de dar início à Assembleia de Turma, a secretária da semana anterior lê em voz alta a ata, tendo as restantes de refletir sobre a coerência frásica e textual, detetando-se possíveis erros ortográficos.</p> <p>REFLEXÃO SOBRE A SEMANA</p> <p>Com a orientação de uma das mestrandas, o presidente T. dá início à Assembleia de Turma. Em simultâneo, a secretária R. irá registando na ata, com o auxílio de uma mestrandas. Conduzir-se-á o grupo para a reflexão acerca do que aconteceu durante a semana. Durante este momento, as crianças irão ponderar sobre o que aprenderam, apontando quais as estratégias que mais/menos gostaram, justificando as suas respostas. A turma refletirá, também, sobre as suas dificuldades, como forma de proporcionar na semana subsequente espaços de esclarecimento e/ou consolidação de conteúdos. Por fim, pretende-se que a turma dê sugestões sobre o que gostaria de abordar nas aulas, tendo em conta os conteúdos que se encontram nos manuais, ou mesmo, relacionados.</p> <p>ELEIÇÃO DO NOVO SECRETÁRIO E PRESIDENTE</p> <p>Antes de encerrar a Assembleia de Turma, recorrer-se-á ao mapa do comportamento da turma como forma de eleger o secretário e presidente da semana seguinte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caderno das Atas; ▪ Caneta. 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formativa. <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grelha de avaliação da expressão oral e do registo escrito; ▪ Observação direta. <p>Espera-se que a criança seja capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar, respeitar e expressar diferentes pontos de vista, colocando-se na perspetiva do outro; ▪ Prestar atenção ao que ouve, utilizando técnicas de registo e recontando o que ouviu; ▪ Partilhar perspetivas pessoais, respeitando as convenções que regulam a interação; ▪ Participar em atividades de expressão orientada, reagindo ao que é dito e retomando o assunto anterior.

ANEXO III – EXEMPLAR DE UNIDADE DIDÁTICA



ANEXO IV — EXEMPLAR DE GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

INSTITUIÇÃO COOPERANTE: Escola Básica do 1º Ciclo Quinta das Chãs	
ORIENTADOR COOPERANTE: Dra. Anabela Domingues	TURMA/ANO: 3ª – QC
DÍADE: Eliana Araújo / Sofia Fernandes	
ESTAGIÁRIA OBSERVADA: Sofia Fernandes	
DATA DA OBSERVAÇÃO: 10/01/2013	

1. SÍNTESE DAS EVIDÊNCIAS QUE EMERGIRAM DA REFLEXÃO RETROSPETIVA E QUE SUSTENTAM A ATIVIDADE PEDAGÓGICA.

A atividade intitulada por *Personalizar o Hino Nacional* surgiu de um interesse notório da turma por questões relativas ao meio envolvente. São vários os momentos em que este interesse se tem evidenciado, sobretudo nas assembleias de turma semanais e nas questões colocadas na caixa dos segredos. A curiosidade pauta em diversas temáticas que vão desde a política a assuntos regionais e culturais. Fantástico. O vosso mural noticioso pode ser um recurso precioso para explorar estes temas! Neste sentido, delineou-se a presente atividade que procura convocar os interesses e motivações diagnosticados na turma. Por sua vez, as estratégias a mobilizar foram criteriosamente ponderadas como forma de conferir ao aluno um papel ativo e preponderante na ação pedagógica. ☺ Desde logo, a preocupação por uma efetiva articulação entre os vários momentos da semana/dia servirá como mote à criação de um figurante transversal a todos os momentos — o viajante. Esta personagem tem como intuito provocar o aluno, envolvendo-o nas suas peripécias aliciantes. O aluno é, assim, chamado a intervir no processo de ensino e aprendizagem de um modo implícito, aprendendo pelo prazer a *aprender a aprender* (Freire, 1998). Este prazer será amplificado por meio da mobilização das préconceções e vivências significativas das crianças sustentada na partilha. Muito bem! Far-se-á um paralelo dos conteúdos a abordar com exemplos práticos e significativos, como é o caso de alguns símbolos nacionais que acompanham o futebol (Hino e bandeira nacional). Além disso, a desconstrução dos diferentes elementos da bandeira, e seus significados, será feita partindo dos conhecimentos prévios da turma — desenho da bandeira de Portugal — para uma posterior problematização em grande grupo. Considera-se, neste sentido, fulcral que o profissional da educação valorize as aprendizagens significativas sendo que estas

"(...) ocorre[m] quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado e quando o aluno adopta uma estratégia correspondente para assim proceder" (Ausebel, Novak e Hanesian, 1998, p.31).

Para além da valorização das préconceções para a construção de aprendizagens efetivas, mobiliza-se a apropriação do hino nacional com recurso a um instrumental ritmado, indo ao encontro da energia natural da criança. Tal como defende Gardner (citado por Soares, 2012) "(...) a música deve ser inserida no currículo escolar [emergindo] (...) como um elemento estabelecedor da harmonia pessoal [proporcionadora] (...) [da] construção do saber" (...) (p. 23). Assim sendo, a expressão musical apresenta-se no contexto educativo como um auxílio fulcral no processo de "(...) socialização, (...) [de desenvolvimento [de] habilidades linguísticas (...)]" (Soares, 2012, p.24).

2. DIFICULDADES PREVISTAS NO DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE E ESTRATÉGIAS DE RESOLUÇÃO

Aquando do momento da concepção e estruturação da presente atividade foram sendo despoletados alguns receios que podem interferir com os objetivos de desenvolvimento traçados. Uma das fragilidades prende-se com a complexidade da letra *A Portuguesa* associada a uma melodia com um ritmo que poderá ser um pouco monocórdico. Procurando contrapor esta possível dificuldade, optar-se-á por uma exploração do texto do hino na parte da manhã como forma de facilitar a sua compreensão e, posterior, apropriação. [Veja o que escrevi no plano no que diz respeito ao conteúdo do hino.](#) Além disso, selecionar-se-á uma melodia diferente da habitual de cariz mais dinâmico pelo seu ritmo *accelerando*. [?? Não vai ensinar a melodia do hino? Dentro da sua proposta é fundamental que eles a fiquem a conhecer...](#)

Quanto à dinâmica da atividade esta implicará uma alteração na postura da criança e, conseqüente, reorganização da sala que poderá originar alguma desestabilização da turma.—Todavia, tendo por base algumas atividades já desenvolvidas com moldes semelhantes, compreende-se que uma orientação perspicaz e assertiva por parte da mestranda poderá dar resposta à evidência supracitada. [Concordo!](#)

3. RELEVANTE PARA SER OBSERVADO NESTA ATIVIDADE

Convoca-se um olhar atento sobre as competências e capacidade da mestranda no que se refere à promoção e desenvolvimento das faculdades de pensamento crítico e de reflexão na criança, a par do respeito dos diferentes ritmos de aprendizagem. Requer-se, também, uma opinião externa relativa ao modo como a mestranda envolve e implica a criança na construção de conhecimento em torno dos símbolos nacionais. Tal como preconiza Bzuneck (2001), todo o aluno traz consigo um conjunto de ferramentas pessoais — o tempo, a energia, os talentos, os conhecimentos e as habilidades — que devem ser potencializadas pelo docente na ação pedagógica. A motivação será, portanto, um fator primordial para que o aluno se envolva emocionalmente no processo de ensino e aprendizagem. Enquanto futura profissional da educação, a mestranda deverá, portanto, mobilizar para as suas práticas os princípios inerentes às aprendizagens significativas. [Excelente ponto de reflexão!](#)

BIBLIOGRAFIA

LIVROS CONSULTADOS

- Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian (1980), *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- Bzuneck, J.A. (2001). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. Em E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Orgs.). *Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS

- Soares, M. & Rubio, J. (2012). *A Utilização da Música no Processo de Alfabetização*. Revista Eletrônica Saberes da Educação – Volume 3 – nº 1. Consultado a 05 de janeiro de 2013 de <<http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Maura.pdf>>.

ANEXO V — EXEMPLAR DE NARRATIVA REFLEXIVA INDIVIDUAL

NARRATIVA INDIVIDUAL

SEMANA DE 07 A 09 DE NOVEMBRO

Ao longo desta semana os alunos exploraram os arredondamentos à dezena e à centena. Como se tratava da introdução de um conteúdo, a professora aproveitou as pré-conhecções dos alunos, proporcionando a exploração e descoberta da estratégia em grande grupo. Recorreu várias vezes à resposta errada como forma de provocar e estimular nos alunos o pensamento crítico e o raciocínio lógico (Fernandes, 1994). [Também vocês o devem fazer!](#) Num dos momentos observados, a docente aproveitou o facto de existir duas respostas e explorou-as com a turma, problematizando em grande grupo. Assim, ao invés de invalidar a resposta errada, orientou as crianças para que estas construíssem outras possibilidades de resposta. Neste sentido, é notório que a professora cooperante permite que as crianças reflitam sobre as hipóteses levantadas, construindo mais facilmente o novo conteúdo a partir das suas preconcepções. Para tal, dá indicações para registar no caderno apenas no final da atividade. Esta estratégia foi mobilizada pelo meu par pedagógico aquando da exploração do método dos “risquinhos” no sentido de esmiuçar cada passo para uma posterior utilização. [Muito bem!](#) Uma outra estratégia utilizada pela docente é a utilização da internet para esclarecer alguma dúvida da turma. Através do contacto visual com o que se está a abordar, a professora explorou alguns elementos do texto “O Flautista de Hamelin” dos irmãos Grimm, mais concretamente a moeda e a cidade, tornando mais significativo aqueles elementos para a criança.

As aulas são vividas num espírito de cooperação e entajuda entre professor-aluno e aluno-aluno. Uma das evidências foi o comentário da criança G dizendo ao seu colega B. “não tenhas medo de errar, [uma vez que] estamos aqui para aprender”. [Fantástico!](#) Este comentário espelha a metodologia adotada pela docente, orientando as crianças para o desenvolvimento de valores sustentados numa vivência democrática com vista a “uma pedagogia activa onde a comunicação e a escuta são elementos centrais” (Guimarães, citado por Maia, 2008, p. 44). Na quinta-feira a professora aproveitou o facto de uma das crianças ter faltado na aula anterior para relembrar os conteúdos da aula passada (pronomes pessoais), apelando, portanto, à participação das crianças.

Durante a exploração da função excretora a professora recorreu a um boneco que se encontrava na sala, onde estavam discriminados os diferentes aparelhos do corpo humano. Foi pedido à turma que escolhessem um nome para o boneco, denotando-se, assim, uma preocupação por parte da professora em estabelecer relações de proximidade com os recursos didáticos. Nesta abordagem, a professora aproveitou o recurso para a turma identificar os diferentes órgãos do corpo humano explorados até então, introduzindo o cérebro, embora este não esteja contemplado pelo programa, promovendo assim uma articulação curricular (Serra, 2004). Do mesmo modo, estabeleceu relações entre os conteúdos e o quotidiano da criança. Exemplo disso foi quando a criança L. questionou por que motivo a urina por vezes está mais clara. Perante esta questão a professora explicou que às vezes libertamos mais ou menos impurezas, dependendo da quantidade de água que ingerimos e das vezes que urinamos. Remetendo para as vivências pessoais, a professora propôs às crianças que observassem a sua primeira e última urina do dia, comparando a cor. Utilizou, também, experiências pessoais para clarificar

determinadas dúvidas ou abordar algum assunto, como se verificou nas doenças associadas aos rins e o seu tratamento – hemodialise. Para explorar as diferentes funções do corpo humano a professora tem recorrido aos vídeos “Era uma vez... a vida”. É curioso como alguns elementos da turma têm alguma dificuldade em interpretar a personificação inerente aos órgãos e elementos do corpo. Aquando da visualização do filme sobre o aparelho excretor, a criança G. disse que gostava de viver dentro do seu corpo devido à comparação estabelecida entre os vasos sanguíneos e uma montanha russa. Uma outra criança, o J. M., respondeu-lhe que o nosso corpo não é assim, demonstrando uma maior capacidade de abstração (Piaget, 1989).

A atividade desenvolvida pelo meu par pedagógico intitulada por “Multiplicando os Anões” foi bem-sucedida, tendo atingido os objetivos predefinidos. Desde logo, houve a preocupação de organizar a turma na rotina de entrada, permitindo com se iniciasse a aula de uma forma tranquila e organizada. Ao longo do desenvolvimento das várias fases da atividade a mestranda conseguiu integrar as estratégias utilizadas por cada criança, pedindo para que explicasse à restante turma o seu raciocínio. [Excelente estratégia.](#) Valorizou, assim, as diferentes estratégias, promovendo o desenvolvimento da comunicação matemática através da explicação das estratégias utilizadas. Neste sentido, a mestranda E.A. constituiu-se como uma moderadora que acolheu respostas, perguntou *porquê*, lançou pistas, aproveitou sempre o erro para formular novas perguntas (Fernandes, 2006). [Fantástico!](#) A postura e vocabulário utilizado foram adequados ao momento da enunciação, permitindo com que todas as crianças tivessem sucesso, sem desvanecer o entusiasmo dos mais desenvolvidos. [Concordo totalmente!](#) No decorrer da aula conseguiu dar resposta aos imprevistos, alertando duas crianças para o facto de estarem a riscar a mesas. Conseguiu mobilizar este momento para embarcar para contornos da educação para a cidadania. Um outro parâmetro a destacar foi os reforços positivos (Skinner, [ano](#)) que foi dando aos alunos, refletindo-se numa enorme vontade de participar por parte das crianças. Todos os elementos da turma, mesmo os que geralmente são pouco interventivos, [pediram](#) para participar. [Excelente.](#)

No que diz respeito à atividade referente ao livro “O Que É Um Homem Sexual?” dinamizada pela mestranda E. A., foi possível verificar que os elementos da turma são bastante criativos. [Aproveitem este facto!](#) Aquando da exploração dos elementos paratextuais, mais concretamente, a ilustração da capa, as crianças apresentaram algumas interpretações bem distintas de todas as possibilidades que as mestrandas teriam colocado. A imaginação foi deveras vasta, embarcando por caminhos como árvore, coração, onda, amizade e amor. Esta atividade foi potencializada pela E.A. para abordar os símbolos que identificam o sexo feminino e masculino, fazendo uma articulação com conteúdos de Estudo do Meio. A caixa “o segredo” provocou um enorme entusiasmo nas crianças, devido ao facto de poderem colocar todo o tipo de questões que gostariam de ver respondidas, mas que têm algum receio/vergonha de expor. [Excelente recurso/estratégia.](#) Alguns elementos da turma contribuíram com sugestões para a dinamização da caixa no sentido de a mobilizar para a assembleia. Uma das crianças questionou, ainda, se poderia assinar com um nome falso, tendo a E.A. potencializado este momento para explicar que alguns autores utilizam nomes falsos em vez do seu nome verdadeiro para se identificarem enquanto escritores, contribuindo para um alargamento do conhecimento sobre o mundo. Poderia

apenas ter introduzido o vocábulo “pseudónimo”, já que se tratava da invenção de um. [Muito bem!](#) Ao longo da atividade algumas crianças apresentaram dificuldades, no que se refere à expressão oral e à escrita. A criança E. teve bastante dificuldade em continuar a história. Antes de se explicar a tarefa a criança B. durante distribuição dos textos com erros ortográficos leu o texto, não detetando a existência de um único erro. [Que estratégias podemos utilizar no trabalho com estas crianças? Diferenciação pedagógica!](#) Durante a correção do texto com erros ortográficos no quadro a generalidade da turma não compreendeu a lógica inerente à distinção das palavras “disse” ou “disse-se”. As crianças A. e D. sentiram necessidade de confirmar junto da docente A.D., mesmo após a explicação por parte da mestrandia E.A..

Numa das rotinas de entrada recorreu-se ao jogo “A Arca dos Contos” com o intuito de promover o retorno à calma. Alguns alunos encontravam-se bastante motivados, porém outros demonstravam alguma relutância perante a atividade, não querendo participar. [Conseguir perceber porquê?](#) Assim, numa abordagem posterior dentro da mesma linha, será necessário criar outras regras que motivem todas as crianças, envolvendo-as ativamente na construção da história. [Claro!](#)

Têm também vindo a ser observados momentos de leitura em que algumas crianças se destacam com dificuldades ao nível da articulação e entoação, sendo necessário refletir sobre estratégias que permitam colmatar esta lacuna. Por sua vez, tem-se verificado que a criança B. O. apresenta uma baixa pontualidade, pelo que se reflecte na consolidação dos conteúdos. Esta premissa teve como evidência a ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio, na qual a criança revelou inúmeras dificuldades, entregando uma parte significativa da ficha em branco. Numa análise retrospectiva sobre o percurso desta criança, a mestrandia colocando-se no lugar da professora titular de turma verifica que é deveras complicado gerir uma situação destas. Os atrasos constantes poderão ser preponderantes para o seu insucesso. Neste sentido, compreende-se que o apoio dos familiares no percurso pedagógico do seu educando é imprescindível. Como forma de contrariar esta tendência, no decorrer da prática pedagógica tentar-se-á promover estratégias no sentido de envolver as famílias na educação das crianças, consciencializando-as da importância do seu papel. [Excelente reflexão.](#)

Ao longo da prática pedagógica tem-se vindo a sentir alguma dificuldade na correção dos trabalhos de casa por vários motivos. Em primeiro lugar, a caligrafia é por vezes ilegível, o que torna a tarefa complicada, uma vez que não se pretende invalidar a resposta sem se ter a certeza que está incorreta na sua totalidade. Por outro lado, a docente A.D. alertou as mestrandas para o facto de alguns encarregados de educação controlarem em demasia a correção dos trabalhos, podendo, portanto, colocar em causa algo que não compreendam. Além disso, as correções inerentes a textos escritos são de tal modo subjetivos que a mestrandia receia não ser correta/justa para as crianças, podendo cair no extremo do facilitismo ou da exigência. [Então qual o objetivo dos trabalhos de casa? Como poderemos contornar esta situação?](#)

Em todos os momentos evidencia-se uma relação de abertura entre a professora e os alunos. Vive-se um clima de segurança, empatia e partilha. Os alunos são generosos e afetuosos uns com os outros, partilhando desde angústias, material, até o lanche. 😊 Quando um elemento não está bem todos querem ajudar. Uma evidência foi quando a criança M foi para as aulas sem tomar pequeno-almoço e

algumas crianças não descansaram enquanto não se arranjou algo para ela comer. Durante os momentos de leitura as crianças com maior facilidade na tarefa estão sensibilizadas para ajudar as demais. Na mesma linha de entrelaçada, durante a atividade “Multiplicando os Anões” observou-se a criança G. a ajudar a criança A, explicando-lhe como se procede no método dos risquinhos. O mesmo se sucede na relação com a docente, estando a turma sempre disposta a ajudar a apagar o quadro, a transportar o material e, ainda, a oferecer o lanche ou pequenos presentes construídos pelas crianças. As crianças procuram, também, a professora para confidencializar/desabafar sobre algo que lhes atormenta, tal como ocorreu com a criança M. Na sua atuação a professora teve em conta os problemas familiares desta criança, permitindo que ela descansasse um pouco enquanto a turma visualizava um vídeo sobre a função excretora. É de realçar a sensibilidade da docente nas suas atitudes, postura e tom de voz utilizada. Um dos momentos observados sensibilizou especialmente a mestranda. A Dra. A. tendo conhecimento de que a criança M. deitou-se tarde por motivos de alteração de morada, para além de lhe permitir descansar um pouco, colocou com enorme ternura o casaco da criança pelas costas, para que esta não tivesse frio. A preocupação com o bem-estar físico e emocional das crianças é constante. Sempre atenta à ventilação e luz da sala, à alimentação, problemas pessoais e desenvolvimento de cada criança. Esta última premissa fora observada aquando da entrega da ficha de avaliação sumativa de Estudo do Meio da criança B acima mencionada. Segundo o decreto-lei n.º 240/2001, o docente “assume-se como um profissional de educação com a função específica de ensinar”. Porém as questões atitudinais vão muito para além desta função, sendo fundamental toda uma estrutura consistente que suporte o universo multifacetado em constante mudança que lhe espera.

[Excelente reflexão.](#) Apoiar, proteger e estimular a criança cognitiva, emocional e fisicamente parece caracterizar melhor as funções de um profissional de educação, na medida em que este se constitui como um educador nas suas amplas vertentes. Espera-se, assim, que esta etapa da formação pós gradual consiga promover na mestranda o desenvolvimento destas competências imprescindíveis para a prática docente. [A Sofia já possui muitas delas!](#) Assim, na mesma linha de pensamento de Caeiro, “(...) nós só aprendemos (...) depois de rasparamos a tinta com que nos embotaram os sentidos, depois de desaprendermos o que nos enviesa o olhar e as inteligências”. De facto, estas questões que parecem óbvias quando se observa um docente, nem sempre são reflectidas na formação inicial, sendo necessário um olhar retrospectivo e introspectivo sobre a ação pedagógica. É crucial que o docente se assuma como “(...) profissional reflexivo na sua ampla dimensão educativa, política e social [numa] perspectiva interaccionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experiencial, de formação em situação de trabalho, de investigação-acção” (Stenhouse, citado por Alarcão, 2000, p. 4).

BIBLIOGRAFIA

- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1º Ciclo do Ensino Básico. Aspectos Inovadores*. Coleção Educação Básica, volume 2. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. et al (2006). *Problemas — Estratégias de Resolução e Avaliação. Viajar na Matemática: Programa de Formação Contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação.

- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Coleção Panorama, volume 10. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. (1989) *Psicologia e Epistemologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, Coleção Educação n.º 21. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

WEBGRAFIA

- Alarcão, I. (2000). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Publicado em Cadernos de Formação de Professores*, n.º 1, pp. 21-30, 2001. In Colóquio sobre Formação Profissional de Professores no Ensino Superior, INAFOP: Universidade de Aveiro. Recuperada a 17 de dezembro de 2011, em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>.

LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei N.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República I, Série A, n.º 201 – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Consultado a 14 Junho de 2012, em <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=kFzVjK2M%2FfQ%3D&tabid=1787&language=pt-PT>.

ANEXO VI — EXEMPLAR DE NARRATIVA REFLEXIVA COLABORATIVA

TERCEIRA NARRATIVA COLABORATIVA

EPISÓDIO OBSERVADO: *Um olhar sobre as profissões*

DATA: 30-11-2012

OBSERVADA: Sofia Fernandes (SF)

OBSERVADORA: Eliana Araújo (EA)

ORIENTADORA COOPERANTE: Dra. Anabela Domingues (AD)

COMENTÁRIO DA OBSERVADORA	COMENTÁRIO DA OBSERVADA	COMENTÁRIO DA ORIENTADORA COOPERANTE
<p>Reconhecendo-se que o 1º ciclo do Ensino Básico se constitui como “(...) uma etapa fundamental no desenvolvimento das capacidades literácitas das crianças (...)” (Pereira, 2008) desenvolveu-se uma atividade potenciadora do ensino-aprendizagem da escrita — <i>Um olhar sobre as profissões</i> (p. 5). Refletirei, neste sentido, sobre o episódio observado, ponderando a atuação da minha parceira de díade ao nível da sensibilidade, capacidade de promover a autonomia das crianças bem como estimulá-las, motivá-las e implicá-las no processo de ensino e aprendizagem, através da avaliação pormenorizada das suas necessidades. Esta reflexão terá, portanto, como intuito mobilizar este momento formativo para futuras intervenções, “consciencializando-se o conhecimento tácito,</p>	<p>Neste momento reflexivo terei em conta o que foi apresentado pela minha parceira de díade, tendo por base o perfil de um profissional de educação no âmbito do 1º ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei, n.º 240/2001). Para tal, ponderarei sobre o ambiente educativo proporcionado, no sentido de desenvolver uma “(...) ação pedagógica, com vista ao desenvolvimento da criança no âmbito da competência comunicativa, nas suas amplas vertentes” (Pereira, 2008, p.5). Neste sentido, adotarei um olhar retrospectivo sobre a atividade <i>Um olhar sobre as profissões</i> com vista a evolução das futuras intervenções, enquanto “motor essencial de inovação” (Perrenoud, 1993, p. 186).</p>	<p>Relativamente ao desempenho da SF, devo referir que:</p> <ul style="list-style-type: none">— estava à porta da sala, ao toque, de modo a poder controlar a forma ordeira como os alunos entraram na sala;— revelou maturidade profissional ao valorizar cada aluno, ao prever alguns receios e a motivá-los de forma a que estes os ultrapassassem através da auto confiança. <p>A aula foi iniciada com uma proposta de escrita. Antes de esta se iniciar, a SF levou a que os alunos planificassem a atividade. Houve um diálogo entre a professora e os alunos de forma organizada e respeitadora. Teve o cuidado de levar a participar todos os alunos, tanto a nível oral como a nível escrito, criando nos alunos uma</p>

<p>procurando-se crenças errôneas” e, assim, reformulando-se o pensamento (Perrenoud, 1993, p.186).</p> <p>Tendo-se a “consciência de que escrever não é um dom nem um privilégio inato de gênios, mas um trabalho aturado e orgânico (...)” (Figueiredo, 1994, p.159) a atividade norteou-se pelos diferentes sub-processos do processo de escrita — planificação, a redação e a revisão (Carvalho, 1999). Acredita-se que esta atividade conseguiu problematizar a lógica inerente à construção de um texto, auxiliando a criança na estruturação do seu pensamento. Tal se verificou no momento de construção do texto <i>O que queres ser quando fores grande</i> no qual a generalidade da turma conseguiu formular um texto criativo “(...) de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação, utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados” (Reis et. al., 2009, p. 5). Esta evidência, em muito, se deveu à exploração inicial, na qual as crianças tiveram oportunidade de partilhar os seus “quadros de conhecimento” (Figueiredo, 1994), ou seja, os seus conhecimentos prévios relativamente à temática, potenciadores da estimulação da criatividade (p.</p>	<p>Compreendo que a função do profissional de educação não deve ser a “(...) de pôr palas na criança para que ela só olhe numa direcção, mas sim o de multiplicar os estímulos, as perspectivas, as paisagens, os detalhes” (Zabalza, 1998) eu e a minha parceira de diáde optamos por delinear a presente atividade, proporcionando um espaço de discussão aberto à individualidade de cada aluno (p. 54). Como tal, considero que as estratégias adotadas fomentaram o enriquecimento pluridimensional que cada aluno tem co-construído do mundo, o que se refletiu nas construções textuais apresentadas no final da aula.</p> <p>O momento inicial da aula, no qual a turma discutiu e partilhou os seus conhecimentos sobre as várias profissões, foi crucial para que convocassem os conhecimentos fundamentais para o momento de escrita individual. Acredito, portanto, que as atividades de pré-escrita são fundamentais para orientar os alunos no sentido de lhes oferecer ferramentas que lhes permitam construir um texto coerente e fundamentado, ganhando complexidade de forma gradual. Corroborando com Einstein (citado por Estanqueiro, 2010), acredito que o cerne da</p>	<p>sensação de justiça.</p> <p>Num segundo momento, os alunos escreveram o seu texto. Enquanto isso, a SF ia dando dicas, ajudando aqueles que têm mais dificuldades, incentivando-os, motivando-os com constantes apelos às suas capacidades e fomentando a auto-estima.</p> <p>Num terceiro momento, os alunos leram o seu texto à turma. Devo destacar que foram poucos os que, inicialmente, não queriam ler; posteriormente, ao ouvir as leituras dos colegas, todos quiseram ler o seu texto.</p> <p>Devo destacar o papel da SF que, de uma forma subtil, os levou a ler os seus textos e, portanto, a promover autoestima de todos os alunos.</p> <p>Ultimo esta minha reflexão, destacando a empatia que a SF estabeleceu com todos os alunos, mostrando à vontade na forma como se exprime, como se movimenta, como coloca as questões e até como repreende, de forma a manter a ordem. Agrada-me perceber que a SF está sistematicamente a estimular a criatividade, a imaginação, a valorizar cada um dos alunos pelo que sabem e pelo que são capazes.</p>
--	---	---

165). Proporcionou-se, assim, um momento de criação de um background lexical fundamental que permitiu que os alunos realizassem “(...) actos cognitivos fundamentais (...)” (Figueiredo, 1994), aquando do momento de escrita individual (p. 165). A SF assumiu um papel preponderante neste momento de planificação da escrita, no qual os alunos foram orientados adequadamente na construção de um protótipo do texto a redigir. Este momento de planificação foi o mote crucial para a “representação interna do saber” e para “uma hierarquia de decisões” (Carvalho, 1999) permitindo, ainda, a geração de novas ideias sustentada na cooperação dos alunos (p. 61).

No que concerne ao sub-processo de redação — “processo de transformação de ideias em linguagem visível” (Carvalho, 1999) — os alunos conseguiram passar do rascunho construído coletivamente para a escrita individual, seleccionando o seu ponto de vista assente na questão *O que quero ser quando for grande?* (p. 64). Sem dúvida que os alunos deram asas à imaginação conseguindo “lutar, puxar pelas palavras” para exprimirem o que queriam comunicar (Guedes, 1990, p. 47). A SF foi circulando pela sala apoiando os alunos na

questão reside no “(...) despertar [d]a motivação para a criatividade e para o conhecimento (p. 11). Este será o ponto de partida para o desenvolvimento de “(...) processos operatórios de apropriação (...) [da língua para que se proporcione] experiências de aprendizagem significativas (...) [nas quais a criança] reconhece o sentido e objectivos” (Amor, 2001, p. 22). Para tal, em conjunto com a turma, desenvolvi um background lexical em torno das profissões; criando-se um título e uma estrutura para a construção da composição — *O que queres ser quando fores grande* —, auxiliando os alunos na estruturação do seu pensamento. Durante estes momentos, valorizei as préconcepções e motivações dos alunos para a construção de novas aprendizagens. Procurei mobilizar a proposta do aluno G.S. — colocar na internet os textos — como forma de o despertar para as precauções a ter quando se expõe algo na internet. Por sua vez, esta temática conduziu a questões como a pedofilia, questões estas que deverão ser abordadas com a devida seriedade pelo docente, enquanto agente educativo, responsável pela estabilidade emocional e afetiva da criança.

<p>desconstrução de eventuais erros ortográficos e incoerências fráscas. Vislumbraram-se textos fantásticos merecedores de uma posterior publicação no jornal da escola. Além disso, o facto de saberem que iriam dar a conhecer os textos a outrem fê-los sentir-se valorizados e motivados. Tal como refere Pereira (2008) “O envolvimento do aluno nas atividades de leitura e de escrita (...) [é, portanto,] condição necessária para a construção de sentido, e, em consequência, condição para o prazer da leitura e da escrita” (p. 20). Respeitando as motivações e sentimentos de cada criança no momento de leitura, a S.F. sublimou que a leitura em voz alta não seria obrigatória, mas sim uma sugestão, não forçando a participação. A flexibilidade pautou-se, neste sentido, podendo cada criança fazer a sua opção. Acredita-se, assim, que é fundamental que na ação pedagógica o profissional de educação ausculte o grupo, guiando-se pelos seus interesses e motivações.</p> <p>Tal como preconiza Emília Amor (2001) “Escrever é, tão só, dialogar e re-escrever” (p.5). Assim, refletindo após a ação, considero que poder-se-ia, numa semana posterior, ter finalizado a atividade com um momento de reescrita dos textos construídos pelos alunos. Esta tarefa de</p>	<p>Pelo já mencionado, tentei desenvolver uma atividade favorecedora do desenvolvimento da produção escrita, mobilizando os conhecimentos construídos pelas crianças em atividades anteriores. De facto, verificou-se uma evolução notória nos elementos da turma, dos quais realço os alunos A.R, A.K, B.F, D.M., E.P., J.C., M.V., T.D, verificando-se uma coerência textual na apresentação das ideias, bem como uma criatividade no discurso e vocabulário utilizado. Por outro lado, procurei dar resposta a uma motivação da turma observada ao longo do período de estágio, designadamente a partilha das produções textuais à comunidade educativa. Assim, os textos dos alunos foram publicados no jornal da escola. Seguindo a linha de motivação, sugeri aos alunos que no final lessem em voz alta a sua composição. Procurei, deste modo, propiciar um momento de leitura agradável, sendo que “(...) as atitudes das crianças face à leitura são influenciadas pela capacidade, experiência e contexto social” (M.C. McKenna, citado por Papalia et al, 2001, p. 442). Porém, como verifiquei que algumas crianças sentiam um certo desconforto pela exposição perante a turma, reformulei a sugestão, afirmando que</p>	
---	--	--

revisão poderia ter sido levada a cabo pelos alunos com o intento de “avaliar a adequação do texto ao objetivo inicial” (Humes, 1983, citado por Carvalho, 1999, p. 67).

Como realça Estanqueiro (2011) “A aula não é uma representação teatral, onde o entusiasmo possa ser fingido. Só o entusiasmo autêntico é contagiante. O professor motiva, se estiver motivado. Entusiasma, se estiver entusiasmado” (p. 32). Considero , neste sentido, que na ação pedagógica a S.F. conseguiu estimular a turma para a desconstrução dos conteúdos que estavam a ser consolidados, partindo das respostas dos alunos para a sua compreensão. Esta valorização da participação da turma foi crucial para aguçar a curiosidade, conhecimento e segurança de cada aluno. O entusiasmo notório da generalidade dos alunos foi a chave do desbloqueio da expressão oral e, por conseguinte, da expressão escrita.

Em futuras intervenções considera-se fulcral a aposta na promoção contínua de momentos de desconstrução dos erros ortográficos muito característicos nos registos da turma, bem como lógica inerente à formulação de respostas, sobretudo nas crianças J.C., P.R., M.G., E.P., D.M. e D.F.

apenas o faria quem quisesse, de modo a não ferir suscetibilidades. No momento de leitura evidenciou-se a evolução da generalidade dos alunos, uma vez que as suas produções textuais eram “(...) dotadas de uma imaginação viva, de uma criatividade surpreendente, [e] de uma sensibilidade apurada, (...)” (Veloso, 2001, p 6).

Refletindo com a minha parceira de diáde, compreendemos que a auscultação do grupo tem sido uma mais-valia na ação das mestrandas, sendo primordial compreender e integrar os interesses, motivações e receios de cada aluno na ação pedagógica, destacando-se, neste âmbito, a assembleia semanal de turma.

Findo a minha reflexão, sugerindo, tal como o fez a EA, para as futuras intervenções uma aposta no desenvolvimento de atividades de desconstrução textual, com vista a colmatar erros de (orto)grafia, activando a *consciência escritural* dos alunos (Petitjean, 1998 citado por Pereira, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIVROS CONSULTADOS

- Amor, Emília (2001). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. 6.ª Edição, Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora
- Carvalho, J. (1999). *O Ensino da Escrita da teoria às práticas*. Braga: Universidade do Minho.
- Estanqueiro, A. (2011). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Figueiredo, O. (1994) «*Escrever: da teoria à prática.*» In: FONSECA, Fernanda, et al. (Org.): *Pedagogia da Escrita – Perspectivas*. Porto, Porto Editora.
- Guedes, T- (1990). *Ensinar a Poesia*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L. (2008). *Escrever com as Crianças. Como Fazer Bons Leitores e Escritores – Para Crianças dos 0 aos 12 anos*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA. Tradução de Alcino Matos Vilar. *Didáctica da educação infantil* (1987). Madrid: Narcea
- Papalia, D.; Olds, S.; Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança. 8ª Edição*. Lisboa: McGraeHill.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei N.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República I, Série A, n.º 201 – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Consultado a 07 janeiro de 2013, em <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=kFzVjK2M%2FfQ%3D&tabid=1787&language=pt-PT>.

ENDEREÇOS ELETRÓNICOS CONSULTADOS

- REIS, C. et al (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Recuperado em 07 de janeiro de 2013, de <http://www.dgipc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=47>.
- Veloso, R, (2001). *Curtir Literatura Infantil no Jardim de Infância*. Recuperado em 07 de janeiro de 2013 http://195.23.38.178/casadaleitura/portalfbeta/bo/documentos/ot_li_jardinf_rveloso_a.pdf.

ANEXO VII – EXEMPLAR DE AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DE UM ALUNO

ALUNA: Maria Eduarda Didone Batista Rocha

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA ROTINA DE ENTRADA E SAÍDA – NOVEMBRO DE 2012																								
	PONTUALIDADE												ASSIDUIDADE											
	2	7	8	9	15	16	21	22	23	28	29	30	2	7	8	9	15	16	21	22	23	28	29	30
						A							P	P	P	P	P	A	P	P	P	P	P	P
Observações	A aluna não se orienta pelo horário de entrada pré-definido o que poderá dever-se a algumas dificuldades inerentes à mobilidade casa-escola. Todavia, este parâmetro não tem vindo a influenciar o desenvolvimento holístico da criança pelo que consegue integrar-se com facilidade na dinâmica da aula.																							

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA ROTINA DE ENTRADA E SAÍDA – NOVEMBRO DE 2012																								
	REVELA AUTONOMIA NA ORGANIZAÇÃO DA MESA DE TRABALHO												ENTRA E SAI ORDEIRAMENTE DA SALA											
	2	7	8	9	15	16	21	22	23	28	29	30	2	7	8	9	15	16	21	22	23	28	29	30
						A												A						
Observações	Tem vindo a demonstrar alguma organização dos recursos materiais utilizados ao longo das aulas. Contudo, tendo em conta que usufrui de uma mesa só para si, acredita-se que pode ainda melhorar neste parâmetro. As suas entradas e saídas da sala espelham, em muito, o seu comportamento rebelde fora da sala de aula que perturba a transição recreio/sala de aula da turma. Neste mês observou-se uma relação entre o parâmetro pontualidade e entrada na sala de aula, pelo que quando chega tarde a aluna entra discretamente, procurando não interferir negativamente com o decorrer da atividade.																							

LEGENDA	
■	Muito Baixo
■	Baixo
■	Razoável
■	Bom
■	Muito Bom
A	Ausente
P	Presente

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL — NOVEMBRO DE 2012										
	PARTICIPA (VOLUNTARIAMENTE/ QUANDO SOLICITADO / NÃO PARTICIPA)					ARGUMENTA AS SUAS OPINIÕES				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30
Observações	O interesse e motivação, inerente ao processo de ensino e aprendizagem, salienta-se e reflete-se nos momentos de intervenção desta criança. É bastante convicta nas suas exposições, conseguindo manter um discurso coerente, mobilizando, por conseguinte, os conhecimentos prévios.									

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL — NOVEMBRO DE 2012										
	SABE OUVIR OS COLEGAS					RESPEITA A SUA VEZ DE FALAR				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30
Observações	A sua vontade de intervir leva-a, várias vezes, a interpelar a intervenção dos seus colegas, o que, por sua vez, dificulta a aceitação da opinião dos colegas.									

LEGENDA	
	Muito Baixo
	Baixo
	Razoável
	Bom
	Muito Bom
	Ausente
	Presente

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO REGISTO ESCRITO – NOVEMBRO DE 2012										
	CALIGRAFIA					ORTOGRAFIA				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO REGISTO ESCRITO – NOVEMBRO DE 2012										
	APRESENTAÇÃO DO REGISTO					ORGANIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30

Observações A aluna destaca-se no seu registo escrito apresentando uma caligrafia legível e esteticamente harmoniosa, o que se reflete na apresentação e organização da informação veiculada nos registos. No que se refere à ortografia, considera-se que a aluna poderá ainda melhorar, embora seja a que mais se destaca positivamente ao nível da turma.

LEGENDA	
	Muito Baixo
	Baixo
	Razoável
	Bom
	Muito Bom
	Ausente
	Presente

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA — NOVEMBRO DE 2012

	Voz					Tom				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA LEITURA — NOVEMBRO DE 2012

	RITMO					ARTICULAÇÃO				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30

Observações

Nos momentos de leitura não se denota um grau de hesitação da sua parte aquando da decifração das palavras, sendo esta fluente e ritmada. Porém, a sua leitura é pouco compreensível para o ouvinte devido a dificuldades de articulação. É, assim, crucial trabalhar este parâmetro junto da aluna, no sentido de a induzir a uma maior movimentação dos lábios.

LEGENDA

- Muito Baixo
- Baixo
- Razoável
- Bom
- Muito Bom
- A Ausente
- P Presente






GRELHA DE AVALIAÇÃO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS – NOVEMBRO DE 2012

	AUTONOMIA E SEGURANÇA					ANÁLISE DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS E SEUS EFEITOS				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30
Observações	A segurança e autonomia da aluna estende-se ao domínio da matemática, pelo que esta revela uma enorme capacidade de desembaraço aquando da resolução de problemas, convocando estratégias partilhadas, problematizadas ou, ainda, desenvolvidas por si própria.									

LEGENDA	
	Muito Baixo
	Baixo
	Razoável
	Bom
	Muito Bom
	Ausente
	Presente

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO RACIOCÍNIO MATEMÁTICO — NOVEMBRO DE 2012										
	FORMULAÇÃO, TESTE E DEMONSTRAÇÃO DE CONJETURAS					COMPREENSÃO DE GENERALIZAÇÕES				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30
Observações	O acelerado ritmo de trabalho da aluna, a par de um enorme espírito competitivo, leva-a a descurar, por vezes, o processo de resolução da tarefa. Esta evidência reflete-se, por vezes, em lacunas no seu raciocínio. Será, portanto, crucial consciencializar a aluna para a importância de formular e investigar as conjeturas adequadamente, por forma a frutificar as suas competências matemáticas.									

GRELHA DE AVALIAÇÃO DO RACIOCÍNIO MATEMÁTICO — NOVEMBRO DE 2012					
	CONSTRUÇÃO DE CADEIAS ARGUMENTATIVAS				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30
Observações	O destacado anteriormente reflete-se, ainda, em algumas falhas aquando da construção de cadeias argumentativas, embora se compreenda que a aluna domina claramente os vários tipos de raciocínio e formas de demonstração.				

LEGENDA	
	Muito Baixo
	Baixo
	Razoável
	Bom
	Muito Bom
	Ausente
	Presente

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA — NOVEMBRO DE 2012

	DOMÍNIO DA LINGUAGEM SIMBÓLICA					COMUNICAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DE IDEIAS MATEMÁTICAS				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO MATEMÁTICA — NOVEMBRO DE 2012

	PARTICIPAÇÃO CONSTRUTIVA NAS DISCUSSÕES					REPRESENTAÇÃO E ESTABELECIMENTO DE CONEXÕES DENTRO E FORA DA MATEMÁTICA				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30

Observações

A aluna revela um enorme prazer aquando dos momentos de partilha das suas ideias, demonstrando-se, ainda, bastante receptiva à interpretação das ideias dos colegas. Destaca-se, assim, pela facilidade em interpretar enunciados matemáticos, formulados oralmente e por escrito, convocando a linguagem matemática para expressar, argumentar e discutir as suas ideias, estratégias e procedimentos matemáticos com precisão.

LEGENDA







- Muito Baixo
- Baixo
- Razoável
- Bom
- Muito Bom
- A Ausente
- P Presente

GRELHA DE AVALIAÇÃO DAS ATITUDES CIENTÍFICAS — NOVEMBRO DE 2012										
	CURIOSIDADE					RESPEITO PELAS EVIDÊNCIAS				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30
Observações	A curiosidade apresenta-se como uma capacidade inata na presente aluna. Questiona, com frequência, os vários conteúdos abordados, ansiando sempre ir mais além do que lhe é apresentado.									


GRELHA DE AVALIAÇÃO DAS ATITUDES CIENTÍFICAS — NOVEMBRO DE 2012										
	PERSEVERANÇA					ESPÍRITO DE COOPERAÇÃO				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30
Observações	A confiança muito característica da aluna faz com que exponha com firmeza as suas perspetivas. Mobiliza, habitualmente, para o seu discurso inúmeros argumentos por si formulados cuidadosamente. Nos momentos de trabalho colaborativo, a aluna consegue ouvir atentamente o outro, revelando um enorme prazer aquando da partilha dos seus conhecimentos. Todavia, aborrece-se quando os elementos do seu grupo não acompanham o seu ritmo de trabalho.									

LEGENDA	
	Muito Baixo
	Baixo
	Razoável
	Bom
	Muito Bom
	Ausente
	Presente

GRELHA DE AVALIAÇÃO DAS ATITUDES CIENTÍFICAS — NOVEMBRO DE 2012										
	ESPÍRITO DE ABERTURA					REFLEXÃO CRÍTICA				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30
Observações	O envolvimento da aluna no processo de ensino e aprendizagem é marcado pela reflexão sistemática e crítica. Consegue, com facilidade, marcar a sua posição mediante as mais diversas temáticas. É, ainda, bastante recetiva a novas ideias, informações e metodologias de trabalho.									

LEGENDA	
	Muito Baixo
	Baixo
	Razoável
	Bom
	Muito Bom
	Ausente
	Presente

GRELHA DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS — NOVEMBRO DE 2012					
	CRIATIVIDADE/ CAPACIDADE DE IMPROVISO				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30
Observações	A aluna destaca-se pela excelência neste parâmetro, conseguindo transpor para o exterior, das mais diversas formas, os seus sentimentos. Aquando dos momentos de criação de situações imaginadas consegue adotar um discurso coerente de acordo com o estímulo e objetivo definido.				

LEGENDA	
	Muito Baixo
	Baixo
	Razoável
	Bom
	Muito Bom
	Ausente
	Presente

GRELHA DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS — NOVEMBRO DE 2012

	DOMÍNIO CORPORAL					EXPERIMENTAÇÃO/DESENVOLVIMENTO/CRIAÇÃO MUSICAL				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30
Observações	Nos jogos desenvolvidos ao longo do presente mês, a aluna conseguiu cooperar com os colegas, realizando as ações favoráveis ao cumprimento das regras e objetivos dos jogos. Revelou, ainda, uma enorme facilidade em coordenar os vários membros do corpo. Manifestou uma enorme facilidade em coordenar os vários membros do corpo. Nas várias tarefas que envolveram experimentação, desenvolvimento e criação musical, a aluna revelou uma enorme capacidade em inventar texturas/ambientes sonoros, explorando as potencialidades sonoras do corpo, voz e objetos.									

GRELHA DE AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS ARTÍSTICAS — NOVEMBRO DE 2012

	DOMÍNIO DE TÉCNICAS					MANIPULAÇÃO DE OBJETOS				
	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30	2	DE 7 A 9	DE 15 A 16	DE 21 A 23	DE 28 A 30
Observações	A criatividade, acima referida, estende-se à sua enorme capacidade de explorar técnicas apreendidas, bem como reinventadas, conseguindo, portanto, usufruir das potencialidades dos objetos utilizados.									

LEGENDA

- Muito Baixo
- Baixo
- Razoável
- Bom
- Muito Bom
- A Ausente
- P Presente

ANEXO TIPO 2 B