

Orientação

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Deolinda Ribeiro, pela partilha de conhecimentos e pela constante preocupação com o desenvolvimento do estágio.

À professora Doutora Susana Marques Sá pelo suporte incondicional e partilha de saberes na orientação e pelo incentivo e constante desafio ao estabelecimento de progressivamente instigadoras de desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao professor Manuel Neiva, pelo incansável apoio e acompanhamento no trabalho de orientação. Pelo constante incentivo à exploração de novas ideias.

Ao professor Bruno Jesus, pelo apoio e pela convicção que orientar um processo educativo é de facto um processo colaborativo em que as aprendizagens surgem da discussão e reflexão partilhada.

À educadora Joana Machado, por ser uma profissional, mas também, uma pessoa que admiro. Por nunca deixar esmorecer a vontade de fazer mais e melhor. Pelo apoio. Pela amizade.

À Andreia, o par pedagógico, pela amizade, pelo companheirismo ao longo de todo processo, pelas aprendizagens partilhadas e pela dedicação com que abraçou um mundo novo. E à Sandra Lima, pelo apoio em momentos em que a força para continuar parecia querer faltar.

Aos meus pais, Amélia Silva e Firmino Carvalho, por terem feito de mim aquilo que sou. Por continuamente me desafiarem e por serem as pessoas mais importantes da minha vida.

Por último, aos príncipes e princesas do Castelo dos 4^a e às mentes curiosas dos meninos do 3^oA. Pelos sorrisos com que me recebiam todos os dias de manhã e por serem um constante desafio. Foi graças a eles que cresci não apenas como profissional, mas como pessoa.

RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no plano de estudos do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Intenta evidenciar o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais pela estudante nos níveis educativos já referenciados, visando a construção de um perfil docente generalista.

Em primeiro lugar, fundamenta-se o desenvolvimento uma ação dotada de intencionalidade num quadro teórico-concetual, construído ao longo do percurso formativo da mestranda, nos normativos legais em vigor, nas características dos contextos educativos que integrou e nos conhecimentos sobre cada criança. Posteriormente, apresenta-se através de uma análise crítica e reflexiva, o desenvolvimento vivenciado pela discente ao longo dos períodos de estágio que visava promover a progressiva autonomia e responsabilização pela ação docente.

A metodologia de investigação-ação foi fundamental na construção das bases do perfil profissional da mestranda pois alicerçou o desenvolvimento da *práxis* e estruturou os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Esta metodologia e as estratégias e instrumentos formativos que a integram e que se adotaram nos dois níveis educativos fomentaram a transformação e a melhoria da prática educativa, através do desenvolvimento de competências reflexivas, investigativas e indagadoras.

O processo vivenciado promoveu simultaneamente o desenvolvimento da estudante e a construção de aprendizagens por parte das crianças, constituindo-se como a primeira etapa de uma aprendizagem ao longo da vida com vista à constante adaptação e transformação do conhecimento praxeológico.

Palavras-chave: Educação; Docente Generalista; Desenvolvimento Profissional; Investigação-ação.

ABSTRACT

This professional qualification report was developed within the ambit of the curricular unit of Supervised Pedagogical Practice, contemplated in the plan of studies of the professional master's degree in Preschool Education and in Teaching 1st Cycle of Basic Education. It intends to highlight the development, by the student, of personal and professional skills in the aforementioned educative levels, aiming the construction of a generalist teaching profile.

Firstly, the development of an action endowed with intentionality, is based on a theoretical and conceptual framework, built along the formative path of the master's student, in the legal documentation in effect and in the characteristics of the educational contexts which integrated and knowledge regarding each child. Thereafter, shows through a critical and reflective analysis, the development experienced by the student throughout the internship periods, whose goal was the progressive autonomy and responsibility by teaching practice.

The research-action methodology was instrumental in building the foundations of the professional profile of the masters student, as it grounded the development of the praxis and structured the processes of observation, planning, action, evaluation and reflection. This methodology and the strategies and formative instruments which integrate it, that were adopted in both educative levels, fostered the transformation and improvement of the educational practice through the development of reflective, inquisitive and investigative skills.

The experienced process promoted, simultaneously, the development of the student and the construction of apprenticeships by the children, establishing itself as the first step in a lifelong learning in order to constantly adapt and transform praxeological knowledge.

Keywords: Education; Generalist Teaching Profile, Professional Development, Research-action.

ÍNDICE

1. Lista de anexos	II
2. Lista de abreviações	IV
3. Introdução	1
1. Enquadramento Teórico e Concetual	5
2. Caraterização Geral da Instituição de Estágio	31
3. Descrição e Análise da Ação Educativa e do processo de desenvolvimento vivenciado	39
4. Metarreflexão: A construção sustentada de um perfil	77
Bibliografia	85
Anexos	89

1. LISTA DE ANEXOS

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

ANEXOS 2 – Relatório de Qualificação Profissional em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

ANEXOS 2 - Tipo A (impressos)

Anexo 2A-I – Instrumentos de observação/avaliação

Anexo 2A-Ia – Grelha de observação estruturada	90
Anexo 2A-Ib – Exemplar de grelha de verificação da participação oral	100
Anexo 2A-Ic – Exemplar de grelha de verificação da participação em trabalhos de grupo	101
Anexo 2A-Id – Exemplar de grelha de verificação da participação no trabalho experimental	102

Anexo 2A-II – Planificações

Anexo 2A-IIa – Planificação da manhã de 24 de outubro	103
Anexo 2A-IIb – Planificação semanal de 20 a 22 de novembro	106
Anexo 2A-IIc – Planificação semanal de 15 a 17 de janeiro	121

Anexo 2A-III – Guiões de pré-observação

Anexo 2A-IIIa – Guião de pré-observação de 22 de novembro	137
Anexo 2A-IIIb – Guião de pré-observação de 5 de dezembro	141

Anexo 2A-IV – Narrativas reflexivas individuais

Anexo 2A-IVa – Narrativa reflexiva de outubro	147
Anexo 2A-IVa – Narrativa reflexiva de janeiro	153

Anexo 2A-V – Recursos

Anexo 2A-Va - Exemplar de carta de planificação	163
Anexo 2A-Vb – Exemplar do registo da planificação e revisão textual	165

ANEXOS 2 – Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2B-I – Projeto de Observação

Anexo 2B-II – Planificações

Anexo 2B-III – Folhas de trabalho e recursos elaborados

Anexo 2B-IV – Grelhas de avaliação

Anexo 2B-V – Guiões de pré-observação

Anexo 2B-VI – Narrativas Reflexivas Individuais

Anexo 2B-VII – Narrativa Reflexiva Colaborativa

Anexo 2B-VIII – Registo fotográfico do contexto educativo e de ações desenvolvidas

2. LISTA DE ABREVIACÕES

1ºCEB – 1ºCiclo do Ensino Básico

EC – Educadora Cooperante

OC – Orientador Cooperante

PPS – Prática Pedagógica Supervisão

PT –Plano de Turma

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona Desenvolvimento Proximal

3. INTRODUÇÃO

O presente relatório de qualificação profissional surge no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) e tem como principal objetivo evidenciar o desenvolvimento de competências que concorrem para a construção de um perfil profissional generalista que habilite para a docência nesses dois níveis educativos. Através da análise reflexiva do percurso vivenciado pela mestranda, procura ilustrar-se a construção de saberes profissionais através do compromisso e responsabilização progressiva pela ação docente em ambos os períodos de estágio realizados. Conjugando o disposto em ambos os programas das UC de PPS na Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB, a vivência da prática pedagógica supervisionada tinha como objetivo central permitir

mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas e na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares em contextos reais (...) à luz de modelos concetuais adequados e rigorosos, que fomentem o trabalho intelectual dos sujeitos da aprendizagem (...) [sempre] (...) numa perspetiva de trabalho de equipa (Ribeiro, 2012 & Flores, 2013).

Sobre o primeiro período de intervenção, no contexto de Educação Pré-Escolar, já se produziu um relatório no ano transato que se constituiu como o primeiro anexo deste documento (c.f. Anexo 1), sendo que o presente documento dedicar-se-á com mais pormenor ao desenvolvimento da ação educativa no contexto do 1ºCEB.

Pretendendo este documento realçar as aprendizagens da formanda no âmbito de um percurso mais lato de obtenção da habilitação para a docência, cabe em primeiro lugar a contextualização deste segundo ciclo de estudos com vista à qualificação profissional. A Licenciatura em Educação Básica, enquanto ciclo de estudos que precede a profissionalização docente, surgiu no âmbito do Processo de Bolonha com o objetivo de promover, nos futuros profissionais de

educação, o desenvolvimento da “dimensão do conhecimento disciplinar [e] da fundamentação da prática [educativa] na investigação” (Decreto-Lei 43 de 2007, preâmbulo). Posteriormente, o estudante opta por um dos vários mestrados profissionalizantes na área da Educação Básica, que se constituem como um segundo ciclo de estudos que

dá especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja (...) o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (*ibidem*).

A habilitação à docência, tem como requisito obrigatório que “a qualificação profissional (...) seja adquirida no quadro de uma parceria formal, (...) qualificada e qualificante estabelecida entre instituições de ensino superior (...) e de educação básica”(*ibidem*). No seguimento dessa disposição, importa enquadrar a PPS que decorreu durante um total de 420 horas entre os dois contextos, desenvolvidas na totalidade na instituição de educação Colégio Novo da Maia. A integração no contexto educativo foi vivenciada em diáde pedagógica, nesta instituição que se situa no concelho da Maia e pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas do Levante da Maia, tendo recebido a formanda em dois momentos distintos.

Num primeiro momento integrou-se a valência da Educação Pré-Escolar, ao longo de quatro meses, entre 20 de fevereiro de 2013 e 14 de junho de 2013, num total de 210 horas de prática pedagógica, distribuídas em 15 horas semanais, cinco horas por dia. Com o par pedagógico, integrou a equipa educativa da sala dos 4A responsável por um grupo de 25 crianças na faixa etária dos quatro anos. A orientação no contexto era da responsabilidade da educadora titular do grupo, a educadora cooperante J.M.. Num segundo momento, integrou a valência do 1ºCEB, ao longo de quatro meses, entre dois de outubro de 2013 e 17 de janeiro de 2014, num total de 210 horas de prática pedagógica, distribuídas em 15 horas semanais, cinco horas por dia. Neste segundo momento integrou a equipa educativa da turma A do terceiro ano, constituída por 25 crianças na faixa etária dos oito anos. A orientação em contexto era da responsabilidade do orientador cooperante (OC) B.J..

A ação educativa em contexto foi apoiada pelos supervisores institucionais e também pelas aulas de componente teórico-prática da UC de PPS, cujo programa estabelecia um conjunto de objetivos de desenvolvimento e competências que visavam orientar o processo de construção de um perfil profissional de docente generalista pela mestranda que, em capítulo próprio, será analisado.

O presente relatório divide-se em três capítulos, sendo o primeiro, o «Enquadramento Teórico Concetual», que se dedica à apresentação dos pressupostos teóricos e legais que fundamentam o processo de desenvolvimento vivenciado, bem como a metodologia pela qual o mesmo se orientou, e à articulação dos mesmos com as dimensões do perfil específico de desempenho profissional do professor do 1ºCEB. O segundo capítulo, «Caraterização Geral da Instituição de Estágio», apresenta sumariamente o contexto que acolheu a mestranda ao longo do período de PPS, mais especificamente da valência de 1º CEB. O terceiro capítulo, intitulado «Descrição e Análise da Ação Educativa e do Processo de Desenvolvimento Vivenciado», enceta numa análise de cariz reflexiva e crítico da ação desenvolvida nesse mesmo contexto e nas aprendizagens da formanda. Por último, apresenta-se uma «Metarreflexão», que procura sistematizar o contributo deste segundo ciclo de estudos, mais concretamente nos período de PPS nos dois níveis educativos, para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda.

As referências bibliográficas intentam ilustrar a pesquisa que baseou todo o percurso de prática pedagógica e também a construção deste documento. Os anexos, organizados em anexos de tipo 2A, que correspondem aos anexos impressos, e de tipo 2B, que correspondem aos anexos em formato digital, apresentam alguns documentos que auxiliaram o desenvolvimento deste percurso. Procurou elucidar-se a construção partilhada de saberes, evidenciando paralelamente o desenvolvimento de competências profissionais por parte da mestranda e o processo de ensino-aprendizagem de índole construtivista desenvolvido com as crianças de ambos os níveis educativos. Deste modo, cimentou-se a convicção de que a agência do sujeito na construção do seu saber não se limita aos níveis superiores de educação, mas que pode e deve ser considerada desde os primeiros níveis da Educação Básica, como ilustra este documento.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

No primeiro capítulo deste documento reflexivo sobre o processo de formação vivenciado propõe-se, de forma sucinta, explanar os pressupostos ideológicos que nortearam a ação da formanda, apresentando os quadros legais, teóricos e conceituais que apoiaram essa intervenção, providenciando desse modo, uma visão holística sobre todo o processo. Para que se compreenda a ação desenvolvida em contexto é essencial que se comece por apresentar os fundamentos legais do Sistema Educativo português bem como a sua organização, para então focar o 1ºCEB, nível educativo em que se desenvolveu a PPS.

O Sistema Educativo português é definido na sua Lei de Bases como

o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei nº46/86, cap. I, art. 1º).

Esta definição vai ao encontro do instaurado pela Constituição da República no Capítulo III, dedicado aos Direitos e deveres culturais, que consagra o direito de todos “à educação e à cultura” (Lei nº1/2005, artigo 73º, ponto 1). Defende este direito não apenas a constituição nacional mas também a Convenção Sobre os Direitos da Criança, que responsabiliza o Estado por “assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (Organização das Nações Unidas, 1989). Posto isto, o acesso à educação deve ser promovido pelo estado de forma democrática, através do Sistema Educativo, ou seja,

através da escola e de outros meios formativos, [contribuindo] para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de

solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva (Lei nº 46/86, artigo 73º, ponto 2).

Por conseguinte, e para que o Sistema Educativo contribua para a formação plena e harmoniosa de futuros cidadãos livres, autónomos e responsáveis, é necessário que o desenvolvimento das crianças e alunos foque competências em três domínios essenciais, a saber, pessoal, social e cognitivo. Deste modo, surge a definição de escola como

estabelecimento [ao qual] está confiada a missão de (...) dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (Decreto-Lei 75/2008).

Partindo do exposto, com vista à promoção do desenvolvimento holístico e integrado do educando, interessa compreender a organização do Sistema Educativo que engloba a Educação Pré-Escolar, Escolar e a Educação Extraescolar. Segundo o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, a primeira não é de frequência obrigatória e é “no seu aspecto formativo, complementar e ou supletiva da ação da família” e a Educação Extraescolar tem como objetivo permitir “o aperfeiçoamento e actualização cultural e científica (...) num quadro (...) de natureza formal ou não formal” (capítulo II, artigo 4º). A Educação Escolar, por sua vez compreende os ensinos básico, secundário e superior e é em parte de frequência obrigatória. Se até ao ano de 2012 era apenas obrigatória a frequência do primeiro nível, o ensino básico, com a recente extensão da obrigatoriedade de frequência ao ensino Secundário, somente a última das três etapas da Educação Escolar não se inclui no ensino “universal, obrigatório e gratuito, (...) [no qual] ingressam as crianças que completem 6 anos de idade (...)” (Lei nº 46/86, cap. II, art. 6º). Esta extensão foi homologada pelo Decreto-Lei 176/2012 de 2 de agosto, que institui que o aluno cessa o ensino obrigatório com “a obtenção do diploma de curso conferente de nível secundário de educação” ou “independentemente da

obtenção do diploma (...) no momento do ano escolar em que o aluno perfaça 18 anos de idade” (Decreto-Lei 176/2012, Capítulo III, artigo 6º).

Sendo este um documento produzido no âmbito da construção de um perfil profissional que habilite para a docência nos primeiros dois níveis da Educação Básica, importa referir que esta abrange quer a Educação Pré-Escolar quer o 1º Ciclo do Ensino Básico e é neste último que se vai atentar de seguida.

O 1ºCEB tem como objetivos proporcionar a aquisição de conhecimentos basilares, assegurando que sejam “equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (*ibidem*, artigo 7.º). Organizandose em quatro anos consecutivos, as aprendizagens desenvolvem-se em meio escolar, entendendo-se a escola uma vez mais, “como uma instituição [acometida da] responsabilidade específica de garantir a todos (...), um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo” (Decreto-Lei nº240/2001, capítulo II, ponto 2, alínea b).

Segundo o Decreto-Lei nº139/2012, “entende-se por currículo o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (Capítulo I, artigo 2º, ponto 1), que se concretiza nos planos de estudo elaborados para cada ciclo, de acordo com as matrizes curriculares emanadas pelo Ministério da Educação e Ciência. Esta redefinição do conceito de currículo, que vai ao encontro do defendido por Santos (2007), que concebe o currículo como “estrutura aberta, flexível, dinâmica, integradora, socializadora, suscetível de ser (re)construída e (re)adaptada à natureza diferenciada dos contextos educativos” (p.22), decorre da revisão legislativa de 2012. Esta última evidencia a iniciativa da tutela de “reforçar o espaço de decisão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas (...) tendo em vista [a melhoria da] qualidade do que se ensina e do que se aprende” (Decreto-Lei nº139/2012).

Deste modo, como complemento à reestruturação implementada em 2012, surgiu em 2013 nova alteração das matrizes curriculares dos vários ciclos de

ensino homologada pelo Decreto-Lei nº91/2013 de 10 de julho. Passou-se, no âmbito do 1º CEB, de uma organização entre Áreas Disciplinares e não Disciplinares, complementadas por Atividades de Enriquecimento Curricular, a uma estruturação da matriz em componentes curriculares, sendo todas elas disciplinas e de onde foram eliminadas a Área de Projeto e o Estudo Acompanhado. Simultaneamente, procedeu-se a um reforço curricular pelo acrescento do Apoio ao Estudo, que tem por objetivo “apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática”(Decreto-Lei nº91/2013, artigo 13º, ponto 1).

O reforço que incluiu também a instituição da Oferta Complementar, que visa conjuntamente “desenvolver em articulação, (...) de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação” (*idem*, Anexo I). Também a carga horária semanal foi alvo de uma flexibilização, tendo passado de uma imposição estanque de 25 ou 26 horas semanais (consoante a frequência ou não da disciplina de Educação Moral e Religiosa) a um intervalo que varia entre as 22,5 e as 25 horas semanais. A escola assume, deste modo, um papel mais relevante na organização das atividades de enriquecimento do currículo e na gestão flexível e articulada das diversas ofertas a promover.

Atualmente, o currículo do 1º CEB integra então, como componentes curriculares, as disciplinas de Português e Matemática, com uma carga horária semanal mínima de sete horas; Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras, com uma carga horária semanal mínima de três horas. Ao Apoio ao Estudo dedica-se no mínimo uma hora e meia por semana e a Oferta Complementar representa uma carga horária de uma hora semanal. O tempo letivo semanal fica composto com as Atividades de Enriquecimento Curricular que podem ocupar entre cinco a sete horas e meia por semana e com a Educação Moral e Religiosa pode despende-se uma hora, sendo estas duas últimas componentes curriculares de frequência facultativa.

Como referido anteriormente esta reestruturação curricular visa reforçar a autonomia de decisão curricular das escolas, que decorrente da homologação

do Decreto-Lei 75/2008, podem estar congregadas em Agrupamentos, e por conseguinte, surgiram novas estruturas de tomada de decisões ao nível destas macro organizações. As instituições de ensino particular e cooperativo, podendo ou não estar agrupadas, gozam de uma maior liberdade administrativa, no entanto necessitam do mesmo modo da homologação dos projetos e programas de desenvolvimento curricular por parte da tutela. A articulação e gestão curricular são da responsabilidade das estruturas de coordenação tais como os departamentos curriculares, que no caso do primeiro ciclo se concentra numa única estrutura, que tem como função promover a cooperação entre os docentes (...) procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos” (Decreto Lei 75/2008, Capítulo IV, artigo 43º, ponto 1).

Da exposição da organização curricular do 1ºCEB e dos respetivos normativos legais, passar-se-á ao papel do professor, profissional com a função específica de ensinar e que neste ciclo assume a monodocência de todas as componentes curriculares, ou seja um terceiro plano de decisão curricular. Vai atentar-se no perfil de desempenho profissional e nos ideais pedagógicos que devem reger a ação do professor, articulando-os com o quadro teórico do construtivismo e das pedagogias ativas de aprendizagem.

O docente assume um importante papel no desenvolvimento do currículo através da conceção e orientação que faz do processo de ensino-aprendizagem, até porque no caso do 1ºCEB segundo o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo, “o ensino é globalizante [e] da responsabilidade de um único professor” (Capítulo II, artigo 8º, ponto 1), ou seja, verifica-se a prática da monodocência. O professor assume-se, neste regime, responsável maioritário pela conceção do processo de ensino-aprendizagem, sendo que pode ser coadjuvado pelos professores das áreas de Expressões e de enriquecimento curricular, caso se verifiquem condições para (Lei n.º 46/86). Cabe-lhe então ter, não apenas conhecimento dos normativos legais e documentos orientadores que regulam a sua atividade profissional, mas também conhecer e analisar conceções pedagógicas que lhe permitem ir ao encontro do disposto na lei. Esse conhecimento possibilitar-lhe-á desenvolver uma *práxis*, que

engloba não só a ação na prática mas todo um intrincado de valores, atitudes e conhecimentos que formam o professor e que promova o desenvolvimento holístico, global e integrado de cada um dos seus educandos.

Posto isto, é fundamental que o professor conheça as diversas teorias da aprendizagem, que ao longo de anos foram sendo estudadas e desenvolvidas de modo a perceber-se de como se processa a aprendizagem. Desse modo, será capaz de orientar a ação em contexto por uma pedagogia, que esteja de acordo com um ideal de “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada”(Oliveira-Formosinho citado por Formosinho, 2013, p.16). Existem essencialmente dois tipos de pedagogias, a saber, transmissivas e participativas, sendo que podem estabelecer-se diferenças entre as duas, essencialmente a três níveis: a imagem do aluno, a imagem do professor e os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Começando pela imagem do aluno, na pedagogia transmissiva este é considerado “um ser passivo (...) mais ouvinte do que coconstrutor da sua aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Formosinho, 2013, p.17), estabelecendo-se mesmo uma analogia entre este e uma “tábua rasa” ou uma “folha em branco”. Por sua vez, na pedagogia participativa, são tidos em conta os interesses e motivações das crianças, bem como os conhecimentos que já possui, reconhecendo-se-lhe assim “competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (...). Ao contrário dos modelos transmissivos, em que somente o professor “educa, (...) opta, prescreve a sua opção, atua (...) e é o sujeito do processo”, nos modelos participativos ambos são coconstrutores do processo e das aprendizagens que vão construindo. Esta diferença verifica-se pois, se numa lógica transmissiva, o objetivo é a inscrição de conhecimentos, numa lógica participativa o objetivo é que o aluno construa conhecimento e aprenda a aprender. Ao mesmo tempo o professor vai retirando do processo aprendizagens, acerca da conceção de um ambiente rico em oportunidades de desenvolvimento, e da promoção do envolvimento e interesse do grupo com que trabalha.

Deste modo, e porque não existe um modelo único que funcione como receita otimizada para o desenvolvimento de aprendizagens, no panorama

educativo dos dias de hoje, acredita-se numa concepção socioconstrutivista da educação, “um conjunto articulado de princípios, a partir dos quais é possível diagnosticar, formar juízos e tomar decisões fundamentadas sobre o ensino” (Coll,2001,p.9). Decompondo o termo, identificam-se duas partes fundamentais no processo de ensino e aprendizagem: a parte social, de interação e a parte cognitiva. Assim, este paradigma integra princípios e conceitos preconizados por teorias que se fundamentam essencialmente em duas grandes correntes filosóficas: o racionalismo e o interacionismo (Lebrun, 2002). O racionalismo perspectiva a aprendizagem como “processo pelo qual se desenvolvem, transformam e adquirem as estruturas e as capacidades cognitivas individuais, [portanto] aprender é transformar estruturas cognitivas prévias em novas estruturas” (*idem*, p.111). O socioconstrutivismo adotou princípios defendidos por três teorias geradas no âmbito desta corrente de pensamento, a saber, o Cognitivismo, o Humanismo e o Construtivismo. No âmbito do interacionismo, que defende que “aprender, para o indivíduo, é participar [num] processo coletivo de co-construção do saber” (*idem*, p.129), a visão socioconstrutivista integrou os ideais educativos de Vygotsky e da psicologia cultural de Bruner.

A pedagogia ativa caracteriza-se assim pela convicção de que a aprendizagem ocorre apenas quando há acomodação de novos conhecimentos em estruturas cognitivas já existentes, daí que seja fundamental considerarem-se os conhecimentos prévios da criança. No entanto, este processo só gera a aquisição de novo conhecimento se, perante um conflito cognitivo, se gerar um desequilíbrio que obrigue ao desenvolvimento de uma nova estrutura que permita a acomodação do saber, e assim, “na procura de um novo equilíbrio, de uma estrutura mais rica [constroem-se] estruturas cognitivas cada vez mais ricas e adequadas” (*idem*, p.115). Esta ideia defendida por Piaget (1941), vai ao mesmo tempo, ao encontro do princípio interacionista do *scaffolding* definido por Vygotsky, segundo o qual “novos conhecimentos [são construídos] com base na experiência «já existente»” e cabe ao professor “fornecer degraus suplementares à medida do desenvolvimento individual de cada criança” (Lebrun, 2002, p.131). De acordo com o disposto na premissa anterior, o

professor deve atuar na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), conceito também definido por Vygotsky como “a diferença entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial”(Santos, 2007, p.231). Para agir na ZDP do aluno, o professor deve conceitualizar situações pedagógicas em que o conflito cognitivo defendido pelo construtivismo Piagetiano seja desencadeado pela interação social, tornando-se num desafio sociocognitivo e funcionando ele mesmo como catalisador do desenvolvimento e da aprendizagem.

Paralelamente ao papel do professor, enquanto mediador do processo de desenvolvimento do aluno, que tem um papel de construtor da sua própria aprendizagem, é importante referir o papel do saber. Por influência da perspectiva humanista, o saber subdivide-se em três categorias: o saber, ou o conhecimento em si; o saber-fazer, que se manifesta na instrumentalização que o aluno faz dos conhecimentos que possui, na resolução de problemas; e o saber-ser, respeitante ao modo como o aluno se situa, integra e relaciona com o contexto, entrando na esfera dos valores, atitudes e comportamentos (Lebrun, 2002). Esta especificação permite perceber que, apesar de diferentes, os tipos de saberes relacionam-se entre si, o que confere o carácter dinâmico e interativo ao processo de aprendizagem do qual são objeto. Da posição defendida por Bruner, de que “qualquer conhecimento está (...) situado num contexto, cultura ou prática social”, decorre a convicção de que a aprendizagem se caracteriza pelo seu cariz interativo e cooperativo. Compreende-se, com efeito, a importância de confrontar os alunos com problemas que estejam, não apenas de acordo com os seus conhecimentos prévios e desafiem o seu potencial de desenvolvimento, mas que estejam verdadeiramente contextualizados. Por conseguinte devem ter-se em conta fatores culturais como meios suscetíveis de afetar a motivação e o interesse das crianças para aprenderem sendo que a implicação é fundamental à aprendizagem por descoberta, por pesquisa com exploração de alternativas (Santos, 2007).

Em suma, para a conceção socioconstrutivista, a aprendizagem significativa, “que não é sinónimo de aprendizagem concluída”, ocorre quando

se verifica a construção de “um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento”, podendo dizer-se que

os alunos, aprendem e desenvolvem-[se], na medida em que podem construir significados adequados sobre os conteúdos que constituem o currículo escolar. Esta construção inclui o contributo activo e global do aluno, a sua disponibilidade e conhecimentos prévios no quadro de uma situação interativa, em que o professor actua como guia e mediador entre a criança e a cultura (Coll, 2001, p.23).

No âmbito da concetualização e mediação do processo de desenvolvimento dos alunos, o professor deve orientar todo o percurso para algo mais que a simples aquisição de novas capacidades e conhecimentos. A escola é responsável, cada vez mais, por promover a reflexão sobre o processo de aprendizagem, o gosto pelo saber e pelo desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual. O ensino e aprendizagem devem então ser fundamentados nos quatro pilares da educação, a saber, aprender a conviver, aprender a conhecer numa perspectiva de educação ao longo da vida, aprender a fazer e aprender a ser (Delors, 2010). De ressaltar que o processo orientado segundo esta perspectiva do socioconstrutivismo, pela sua índole coparticipativa, gera aprendizagens não apenas para o educando, mas também para o docente. Deste modo, pode “inclusive, imaginar[-se] uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno” (Delors, 2010), imagem defendida também por Dewey (1910) que considerava os professores como estudantes do ensino.

Indo ao encontro da premissa anterior, Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira (1996), destacam os professores em formação inicial como marcados por esta dualidade de papéis pois, “não deixando de ser alunos, assumem já o papel de professores”(p.83). Neste documento, que se constitui como um espaço de análise e reflexão sobre um processo de desenvolvimento de competências profissionais, que concorrem para a construção de um perfil de habilitação para a docência, importa destacar a profissionalidade docente na sua especificidade. Mais ainda, as dimensões que compoem o referido perfil de

desempenho e a importância da formação de professores na aquisição dessas competências. Para que se compreenda de que forma se tornou possível esse desenvolvimento, será fundamentada a metodologia da investigação-ação, cujos processos de caráter cíclico, que constituem as diferentes fases, bem como as estratégias de que estas se serviram, orientaram o desenvolvimento da mestranda. Conjuntamente encetar-se-á num constante exercício de interligação dos conceitos e teorias apresentados com as responsabilidades definidas no perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB, pelos Decretos-Lei nº240 e 241 de 2001.

Analisando o Decreto-Lei 240 de 2001, que enuncia as dimensões comuns aos perfis gerais de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, tem-se em primeiro lugar a Dimensão profissional, social e ética, que sublinha a importância que o professor deve “[fundamentar] a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Capítulo II, ponto 1). A segunda dimensão diz respeito ao desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem no qual o professor deve promove[r] aprendizagens no âmbito de um currículo (...) integrando (...) conhecimentos das áreas que o fundamentam. (Decreto-Lei nº240/2001, Capítulo III, ponto 1). A Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade apresenta-se como a terceira dimensão e acomete o professor da responsabilidade de exerce[r] a sua actividade profissional, (...) no âmbito das diferentes dimensões da escola (...) e no contexto da comunidade em que esta se insere (idem, Capítulo IV, ponto 1). Por fim, surge o desenvolvimento profissional ao longo da vida enquanto dimensão que responsabiliza o profissional educativo por

incorpora[r] a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (*idem*, Capítulo V, ponto 1).

A profissionalidade docente distingue-se assim, em primeiro lugar, pela especificidade do saber docente, especificidade que resulta

da sustentação que esse saber oferece para (1) desempenhar adequadamente a acção de ensinar, (2) ser capaz de pensar e teorizar essa acção, de modo a (3) dominar os instrumentos da sua efectiva e permanente melhoria (Roldão, 2007, p.42).

A definição da especificidade do saber docente justifica, deste modo, a aceção de que o professor deve assumir-se como “profissional (...), com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”(Decreto-Lei nº240/2001, Capítulo II).

Para que possa apoiar-se na investigação e reflexão, com vista à permanente melhoria da prática, é fundamental que a formação, sustentada nas dimensões científico-conteúdal e pedagógico-didática que integram o saber profissional, tenha “como eixo estruturante a problematização e a vivência da prática profissional e seus contextos [para que possa assumir-se como] geradora e integradora do saber profissional próprio” (Roldão, 2007, p.43), sendo

o processo de formação [entendido] como um processo epistémico e praxiológico permanente: epistémico porque se trata, no essencial, da construção de um determinado tipo de conhecimento com características próprias, e praxiológico porque tal conhecimento se desenvolve sobre, na, e pela reflexão informada sobre uma prática sujeita a constante análise, e geradora de novas questões produtoras de conhecimento se, e na medida em que, a sua resolução se sustente em, e mobilize conhecimento formalizado e experiencial, e processos de natureza científica (*idem*, p.45).

Com efeito, o professor deve, logo no seu processo formativo, afirmar-se como profissional reflexivo, termo cunhado por Schön nos anos 80. Os professores em formação deverão focar “o seu problematizar e o seu questionar [na] prática pedagógica [para que possam, desse modo,] aprender-

fazendo”(Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p.83). A opção por uma metodologia que concorra para o desenvolvimento dos princípios de uma prática reflexiva, tais como, a autonomia e o espírito crítico acerca dos papéis desempenhados nas dimensões educativa, social e política, justifica e fundamenta que o processo vivenciado se oriente por “uma perspectiva interacionista e sócio-construtivista, de aprendizagem experimental, de formação em situação de trabalho, de investigação-ação” (Alarcão, 2001, p.24). Esta metodologia é defendida no âmbito da educação, segundo Silva (1996), “pela sua possibilidade de produzir conhecimento emancipatório, enquanto saber reflexivo e comunicacional”(p.249), o que justifica “o seu papel [fundamental] na formação de um profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagens dos alunos” (Máximo-Esteves, 2008, p.9). Como consequência da formação através da metodologia de investigação-ação, surge a possibilidade de se desenvolverem profissionais capazes de perspetivar

a realidade social e educacional [como estando] pregnante de possibilidades de mudança e transformação, de que [eles mesmos] são actores centrais (...) quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico (*ibidem*).

Esta metodologia tem então segundo Simões, citado por Coutinho (2008), “sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores”(p.363), que se alcança através de um processo complexo e estruturado em várias fases uma vez que, “fazer investigação-acção implica planear, actuar, observar e reflectir” (Zuber-Skerrit citado por Coutinho, 2008, p.363). Estando a investigação-ação ao serviço da formação de professores proporciona oportunidades para que estes se consciencializem da importante relação dialógica que se estabelece entre os dois pilares que fundamentam a ação pedagógica, a teoria e a prática, pois tal como defendem Formosinho e Oliveira-Formosinho,

a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é um espaço “ambíguo” não de um-entre-dois – a teoria e a prática – (...), mas de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada (2013, p.26).

A adoção de uma postura inquisitiva e reflexiva é premissa fundamental para que o professor possa pôr em prática o ciclo-reflexivo da investigação-ação e desse modo consiga alcançar a transformação de crenças e conhecimentos acerca da prática e sobre a própria *práxis* pedagógica em si. Lewin (1946), citado por Ponte (2002), por muitos considerado como o primeiro teórico a aclarar os princípios e o processo desta metodologia, definia-a como “uma sucessão de ciclos envolvendo uma descrição dos problemas, (...) seguida da elaboração de um plano de acção, da colocação desse plano em prática e da respectiva avaliação” (p.10) partindo-se dos resultados dessa avaliação para dar origem a novo plano de ação.

Na mesma linha de pensamento, Kemmis (1993), caracteriza-a como “uma forma de pesquisa auto-reflectida realizada pelos participantes em situações [educacionais] com vista à [melhoria]”(Ponte, 2002, p.10) e estrutura-a em quatro fases articuladas: “planificação, acção, observação e reflexão [que implicam cada uma delas] um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção” (Coutinho, 2008, p.11). De ressaltar o carácter transversal da reflexão, pois esta permite “analisar a prática, identificando estratégias para melhorar, [traduzindo-se] num compromisso de mudança e aperfeiçoamento”(Carr & Kemmis citados por García, 1992, p.64). Assim, é de extrema importância que acompanhe cada fase da investigação permitindo que na prática de “um ensino reflexivo se lev[e] a cabo o exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento”(Dewey citado por García, 1992, p.60).

No âmbito desta contextualização do quadro teórico que fundamentou a formação da mestrandia, interessa caracterizar-se as diferentes fases desta metodologia bem como a relação que se pode estabelecer com as dimensões do Perfil de desempenho específico do professor do 1ºCEB na tentativa de ilustrar de que modo a orientação do processo formativo de acordo com esta

metodologia promoveu a aquisição das capacidades preconizadas por cada uma dessas dimensões.

Convocando o que foi já exposto, em parágrafos anteriores, sobre a investigação-ação, enquanto “metodologia apropriada para que os professores compreendam a escola transformem e se transformem” (Alarcão citado por Santos, 2007, p.57), pode-se relacioná-la, deste modo, com o “desenvolvimento (pessoal, profissional) para o qual se requer a compreensão dos ambientes e das ações cuja mudança se deseja, mediante a prática investigativa dos mesmos”(Máximo-Esteves, 2008, p.18). Segundo os normativos legais, o professor “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta” (Decreto-Lei nº241, anexo nº2, Capítulo II).

A observação, com vista à análise detalhada de todas as dimensões que compõe o ambiente educativo, surge então como primeira etapa do ciclo reflexivo e constitui-se como a base do trabalho desenvolvido pelo professor, pois, “as exigências de funcionamento do sistema educativo determinam que o [este] desempenhe o papel de investigador: deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente informação” (Estrela, 1987, p.27). Foulquié, citado por Trindade (2007), define-a como “um processo para descrever, com fidelidade e exactidão, e/ou compreender, uma determinada porção do real”, pelo que, confrontado com a necessidade de recolher informações que depois vai instrumentalizar para conferir intencionalidade à sua prática, o professor vê-se confrontado com a necessidade concetualizar um projeto de observação. Nesse projeto necessita definir um campo/objeto de observação (que pode ser a nível molar, a turma ou a comunidade escolar, e a nível molecular cada um os alunos); optar por determinadas formas e meios de registo dos dados obtidos porque a observação “pressupõe a utilização de conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objetiva do real” (Trindade, 2007, p.30).

Os conhecimentos acerca do processo de observação devem também fundamentar a construção de instrumentos que visem a mediação do processo, tais como, grelhas de observação estruturadas (cf. Anexo 2A-I) com espaço para inferências, notas de campo, sendo “através delas, [que] o professor vê, ouve, experiencia e medita (...) sobre o que acontece à sua volta” (Máximo-Esteves, 2008, p.88). As grelhas de verificação, que em certo ponto

comportam também uma componente de avaliação, são também um instrumento de observação com vista ao conhecimento e avaliação de necessidades e oportunidades de intervenção. Mediada por estes instrumentos, pode dizer-se que a observação assume um carácter armado e pode dizer-se também participante, pois o observador é parte integrante do grupo observado, e apresenta ainda um carácter sistemático (Estrela, 1987, pp.30-52).

Como supracitado, os dados recolhidos, carecem de análise para que sirvam o seu propósito na melhoria da prática educativa e devem, antes de mais, ser problematizados, para que dessa análise surjam questões acerca do ambiente e da ação do docente. Dessa forma, pode dizer-se que se inicia, simultaneamente, nesta fase do ciclo reflexivo um outro processo contemplado pela metodologia de investigação-ação e que ocorre transversalmente a todas as outras etapas: a reflexão. Sustenta-se esta afirmação na definição de Dewey, citado por Lalanda & Abrantes, do pensamento reflexivo como “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente [um] assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”(1996), e cuja organização deriva de “uma observação ou percepção [que] dá origem a uma série de ideias que permanecem ligadas em cadeia e em movimento continuado com vista a um determinado fim”(Lalanda & Abrantes,1996,p.46). Assim, apesar de este não constar como um dos tipos de reflexão definidos por Schön (1983), acaba por ser uma reflexão para a ação em que se colocam hipóteses, se propõem caminhos possíveis e se pensam estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, para que se possa ir ao encontro do disposto no Decreto-Lei nº241/2001, que atribui ao professor a responsabilidade de “promove[r] aprendizagens no âmbito de um currículo, (...) integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam”(Capítulo III, ponto 1).

No âmbito do trabalho docente, a consecução desta dimensão do perfil de desempenho do professor, está intimamente relacionada com o processo que se segue no ciclo da investigação-ação, a planificação. Este processo tem como função, segundo Fayol (1916, citado por Diogo, 2010), “prever e prevenir significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é já agir (p.64) e também de modificar as previsões ao longo do processo, de acordo com a situação. Posto isto, falando de planificação segundo Zabalza, citado por

Pacheco (2001), pode falar-se “de uma previsão (...) que se concretizará numa estratégia de procedimento na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e alguma forma de avaliação” (p.104).

A planificação insurge-se, com efeito, como “um instrumento político que incide sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (Diogo, 2010, p.64). O ato de planificação pode ser definido como “uma competência específica e imprescindível (...) que lhe permite configurar, [num] plano (...), os vários elementos didáticos nos quais se baseará para estruturar o processo de ensino-aprendizagem”(Pacheco, 2001, p.105), abrangendo um conjunto de fases em sequência definidas quer por Pacheco (2001) e Diogo (2010) que podem ser analisadas em paralelo e ainda relacionadas com as responsabilidades acometidas ao professor pelo Perfil específico de desempenho do professor do 1ºCEB.

A primeira fase definida pelos dois autores contempla a observação e consideração dos dados recolhidos para a avaliação das necessidades, podendo ser denominada “diagnóstico prévio da realidade em que se vai operar” (Pacheco, 2001, p.105). A segunda fase considera a “determinação dos objetivos”(ibidem) que contempla, de acordo com Diogo (2010), a escolha dos objetivos de aprendizagem de acordo com as necessidades priorizadas e envolve já, a dimensão do “professor investigador do currículo que desenvolve (...) sensibilidade emergente ao currículo contextualizado”(Stenhouse citado por Máximo-Esteves, 2008, p.9) como preconizada no Decreto-Lei nº240/2001, que define que este deve “promove[r] aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projecto curricular de turma” (Capítulo III, ponto 2). Neste ponto importa referir o conceito de integração curricular que deve nortear todo o processo de seleção e organização dos conteúdos a desenvolver, uma vez que o professor deve

desenvolve[r] as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem [e simultaneamente] promove[r] a integração de todas as vertentes do currículo (Decreto-Lei nº241, Capítulo II, ponto 2).

Por conseguinte, cabe ao professor fazer uso dos “saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados” (Decreto-

Lei nº240, Capítulo III, ponto 2) para promover um “autêntico e pleno desenvolvimento pessoal-funcional do sujeito”, porque de acordo com os objetivos definidos para o 1ºCEB na LBSE já explanados no presente capítulo, incumbe-se ao 1ºCiclo incumbência de criar as bases cognitivas, atitudinais e comportamentais necessárias para o progresso dos alunos em direção a aprendizagens cada vez mais complexas. Seguindo essa premissa, a “integração das componentes sociais, motoras, emotivas e intelectuais é condição básica para um desenvolvimento pleno. Isso significa que o aluno aceda e se integre no âmbito escolar como um todo” (Zabalza, 2001, p.39), o que dá indicadores de que esta integração não se deve fazer apenas ao nível de cada ano, mas deve ser transversal aos quatro anos em que o 1ºCiclo se subdivide e, ainda, aos ciclos que o antecedem e precedem. Sendo este documento produzido no âmbito de processo de desenvolvimento de um perfil duplo que permite atuar nos dois primeiros níveis da Educação Básica, não poderia deixar de se mencionar o conceito de articulação curricular, até porque decretam os normativos legais que o professor deve promover a “articulação das aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2.º ciclo”(Decreto-Lei nº241, Capítulo II, ponto 2) relacionando cada nova aprendizagem com os conhecimento prévios do aluno e estabelecendo pontes com aprendizagens futuras, concetualizando deste modo o ensino-aprendizagem como uma coconstrução integrada do aluno.

Conjuntamente com o princípio da integração curricular com vista ao desenvolvimento holístico dos educandos, o ideal seria, que se conseguisse chegar à transdisciplinaridade, em que sem esquecer os conhecimentos de base de cada disciplina, deixa de existir o parcelamento curricular, correspondendo este ao “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e [sendo apontado] como facilitador da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p.88). Na persecução deste grau máximo de interligação, num ponto médio, surge o conceito de interdisciplinaridade, pelo qual se intenta estabelecer uma “ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas” (Pacheco, Tosta e Freire, 2010, p.142), e dar resposta à necessidade supracitada de concetualizar a integração de todas as vertentes do currículo e estimular uma visão multidisciplinar das experiências proporcionadas aos alunos. Este princípio pedagógico intenta, segundo Leite

(2008), “levar ao reconhecimento dos limites [das disciplinas] e, portanto favorecer situações que recorrem ao contributo das que sejam necessárias para uma melhor compreensão/interpretação do mundo” e das situações vivenciadas no âmbito do processo de desenvolvimento pois, “se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente (...) capaz de compreender a complexidade do real e construir conhecimento”(Thiesen, 2008, p.545). No entanto, a interdisciplinaridade “não se faz por decreto mas por vontade dos professores para a desenvolver. São eles que possuem iniciativa, realizam experiências de ensino integradoras dos saberes disciplinares”(Santos, 2007, p.228). Assim sendo, o professor deve conhecer em profundidade os programas e normativos legais que regem cada uma das disciplinas e basear neles a escolha e seleção de conteúdos no ato de planificação. Sumariamente existem, no âmbito do Português, o Novo Programa de Português (Reis, 2009), e ainda as mais recentes Metas Curriculares (Buescu *et al*, 2012). Para a disciplina de Matemática, vigoram o Programa (Damião *et al*, 2013) e as Metas Curriculares (Bivar *et al*, 2013); por fim, para o Estudo do Meio e para as Expressões Físico-Motoras, o documento orientador é a Organização Curricular e Programas do 1ºCiclo que sofreu a última revisão em 2004.

Se a instrumentalização dos programas supracitados constitui a segunda fase da planificação, a terceira e quarta fases da planificação correspondem, respetivamente, à “escolha dos recursos e métodos (...), organização de uma série de actividades e experiências e determinação de uma sequência e tempo de execução” (Pacheco, 2001, p.108) e à definição do “plano de avaliação” (Diogo, 2010, p.65). Na primeira das duas fases supracitadas, as decisões do professor incidem sobre as estratégias, entendidas como o “conjunto de ações do professor e do aluno orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem”(Vieira & Vieira, 2005, pp. 15-16 in Roldão, 2009, p.71), e os recursos a mobilizar, sendo que, na perspectiva de Arends (1995)

o recurso mais importante que o professor tem de controlar é o tempo: não só quanto tempo deve ser gasto numa [atividade ou tarefa] específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral [e que] outro recurso muito importante é o espaço da sala de aula: como movimentar-se (...) [como dispor os alunos e o mobiliário] e como criar um ambiente adequado à aprendizagem (p.79).

O modo como as atividades se estruturam, a sequencialidade das tarefas e o ritmo a que se desenvolvem, bem como a forma como o espaço é organizado e explorado e por consequência influencia o diálogo e a comunicação, afeta a atmosfera de aprendizagem da sala de aula. Com efeito, estando os usos do tempo e do espaço muitas vezes relacionados entre si, o professor deve desenvolver “uma atitude de flexibilidade e de experimentação sobre estas características da vida da sala de aula, [sabendo] que cada aula é diferente e portanto os planos acerca dos usos do tempo e do espaço devem ser ajustados” às circunstâncias específicas (Arends, 1995, pp. 80-97).

Outro aspecto a considerar na gênese das atividades é a orientação das mesmas pela índole socioconstrutivista do processo de ensino-aprendizagem devendo o professor esforçar-se por conceitualizar atividades em que a “aprendizagem se[ja] feita na e pela ação, com o objetivo de servir fins relevantes para os indivíduos. Uma aprendizagem que não seja desprovida de sentido para os alunos” (Bessa & Fontaine, 2002, p.47). A atividade experimental assume, neste ponto, especial relevo, bem como o uso, sempre que possível, das Tecnologias da Informação e Comunicação, não apenas pelo seu potencial de motivação mas procurando a aquisição de competências por parte dos alunos “designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação”(Decreto-Lei nº241,Capítulo II, ponto 2).

Uma outra dimensão importante a considerar é a perspetivação da escola e mais especificamente da sala de aula como um microsistema relacional onde, através das interações, pode ser criado um espaço de formação pessoal e social, focando uma aquisição de capacidades transversais e transdisciplinares, no medida em que “a valorização da dimensão humana do trabalho e o domínio da língua materna constituem formações transdisciplinares” (Trindade *et al*, 2008, p.13). A etapa da planificação estabelece com a ação uma relação de simbiose, pois a reflexão efetuada no âmbito e contexto da segunda influencia diretamente a primeira, quase ao mesmo nível que o plano gizado influencia o modo de agir.

No decorrer da ação, segundo Yinger citado por Gómez (1992), o professor tem que ser capaz de “manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração (...) do conhecimento e da técnica”(p.102). Esta capacidade definida como conhecimento-prático, que resulta de um diálogo

reflexivo com a ação, implicando o uso de recursos intelectuais que apesar de poderem “ser explicitados e consciencializados mediante um exercício de meta-análise (...) são de carácter tácito e implícito”(Zeichner citado por Gómez 1992, p.103). Estes constituem o conhecimento sobre a prática, que se constrói através de um pensamento prático que deve ser desenvolvido logo desde a formação inicial e que engloba três processos complementares, estabelecidos por Schön citado por Gómez (1992), sendo a reflexão na ação o primeiro, à qual se juntam, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, ou reflexão crítica. Todos têm como eixo estruturante o processo de reflexão, entendido como “uma prática que exprime o (...) poder para reconstruir a vida social, ao participar na comunicação, na tomada de decisões e na ação”(Kemmis, 1985, p.149).

A reflexão na ação tem lugar “no decurso da própria acção, sem a interromper, (...) reformulando o que [se] está a fazer enquanto [se] está a realizá-lo” (Alarcão, 1996, p.16). Motiva deste modo uma primeira revisão e alteração do plano, consoante o ambiente que se vive na sala de aula. Este ambiente é um meio complexo e de difícil gestão que se caracteriza, segundo Arends (1995), entre outras pela imprevisibilidade, a multidimensionalidade e a simultaneidade, fatores que influenciam o decorrer da ação educativa. Com a gestão do tempo, o professor deve procurar a assunção de uma “atitude de flexibilidade relativamente à gestão da sala de aula”, assumindo a necessidade de ajustamento contínuo dos planos, procedimentos e postura às circunstâncias específicas de cada momento. Esta postura advém em grande medida da constante prática dos processos precedentes, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação, que se constituem como “a análise que o individuo realiza à posteriori sobre as características e processos da sua própria acção [utilizando] conhecimentos para descrever, analisar e avaliar” as memórias de intervenções anteriores (Gómez, 1992, pp.104-106).

De acordo com o supracitado, é possível retomar o ciclo da investigação-ação e estabelecer uma ligação entre a reflexão, nomeadamente a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação e outra fase da metodologia, a avaliação. A reflexão permite “olhar retrospectivamente (...) e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir (...)” (Oliveira & Serrazina, 2002, pp.29-42), podendo afirmar-se que

possibilita a recolha de informações sobre as várias dimensões da prática para posterior análise e escrutínio. Esta visão vai ao encontro da perspectiva de Diogo (2010) que considera que “a avaliação, sendo um processo, está inserida no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de contribuir para a sua regulação e (...) favorecer o progresso e aprendizagem dos alunos”(p.128). Concorda igualmente com o disposto no Decreto-Lei nº139/2012, que preconiza a avaliação enquanto

processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno (...) [tendo ainda] por objetivo conhecer o estado do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados (Capítulo III, artigo 23º).

Defende também Diogo (2010) que a avaliação deve reger-se por princípios, ou seja, deve ser contínua, permitindo “valorizar constantemente as [capacidades] e os conhecimentos demonstrados pelo aluno”(p.114); deve ser global, isto é, deve contemplar o desenvolvimento integral do aluno, quer a nível cognitivo, relacional-social, emocional e psicomotor; deve ser individualizada e integradora.

O cariz individual que se acomete à avaliação deve-se ao facto de que a mesma deve permitir adaptar as estratégias pedagógicas às características e necessidades de cada aluno, respondendo à necessidade premente de se fazer diferenciação pedagógica, essencial “para dar resposta à heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola actual”. A convicção neste princípio pedagógico traduz a adoção de uma postura acerca da aprendizagem não como um processo linear mas “como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma actividade pessoal”(Santos, s.d., p.53).

Por sua vez, o carácter integrador da avaliação traduz-se na orientação de que o professor não deve circunscrever-se apenas a um, mas antes, utilizar os vários tipos de avaliação, a saber, diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação sumativa, que “faz referência ao juízo final global de um processo que terminou e sobre o qual se emite uma valoração final”(Sacristán citado por Diogo, 2010, p.108), não teve por isso expressão no processo formativo a que se refere este documento pela extensão e ocasionalidade do mesmo. A

avaliação diagnóstica, em concordância com o primado construtivista do processo de ensino-aprendizagem, tem como objetivo “conhecer o aluno (...) de maneira a ser possível adaptar as estratégias aos seus conhecimentos prévios, aos seus ritmos de aprendizagem”(idem, p.106). Por sua vez, a avaliação formativa pretende, segundo Rivilla & Mata citados por Diogo (2010), “modificar e aperfeiçoar, durante o próprio processo a avaliar, tudo o que não se ajuste ao plano estabelecido”(p.106), portanto tem como objetivo informar todos os intervenientes acerca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. De caráter contínuo e sistemático e alocada à responsabilidade do professor em conjunto com os alunos e outros profissionais, deve ser contemplada na planificação através da “existência de momentos organizados de avaliação formativa”(idem, p.107) sendo que

a escolha dos métodos e instrumentos de avaliação depende de vários factores: das finalidades e objectivos pretendidos, do que vai ser objecto de avaliação, da área disciplinar e nível de escolaridade a que se aplicam, do tipo de actividade em que o desempenho se manifesta, do contexto e dos próprios avaliadores (Fernandes, 2002, pp.70-71).

Interessa destacar um outro tipo de avaliação, também de cariz formativo, a auto-avaliação, entendida como “actividade de autocontrolo reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji citado por Santos, 2002, p.79). Esta forma de regulação, entendendo-se por regulação da aprendizagem “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribua directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem”, é “um olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz” (Santos, 2002, pp.77-79).

A avaliação surge então como elemento fulcral em ambos os processos, o de ensino-aprendizagem desenvolvido com os alunos pela formanda e o de desenvolvimento profissional vivenciado pela própria. Posto isto,

se aprender é dar sentido e significado à realidade, isto é, compreender, relacionar e sentir para poder aplicar e agir, a avaliação tem que procurar caminhos e estratégias condizentes, que permitam evidenciar em que medida e de que forma os alunos vão atribuindo significados às experiências de aprendizagem (Alonso, 2002, p.21).

Importa efetivamente, expor os meios e formas de avaliação contempladas no processo formativo, interligados com as diferentes fases da metodologia de investigação-ação, organizado para o desenvolvimento de uma prática reflexiva. Para que se possa dar resposta à necessidade de “afirmação do professor como profissional crescentemente autónomo, e (...) de trabalhar a competência investigativa – e portanto reflexiva e teorizadora – ao nível da formação” (Alarcão, 2001, p.21), defende Nóvoa que (1992) que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo”(p.25). O processo de construção do perfil profissional vivenciado orientou-se por uma metodologia que fomentava o desenvolvimento de uma atitude e consequente prática reflexiva, justificada pela convicção que “é o movimento dialéctico acção-reflexão que desencadeia o processo de evolução do professor” (Postic, 1979, p.16). Esta atitude teve o seu desenvolvimento alicerçado por uma estratégia de supervisão, com a previsão de instrumentos que permitissem registar e refletir sobre as experiências de aprendizagem.

A supervisão, segundo Vieira, citada por Amaral, Moreira & Ribeiro (1992), “no contexto da formação de professores, é uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (p.92) devendo o supervisor atuar como “facilitador da reflexão, consciencializando o formando da sua actuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos”(idem, p.97). Estas dinâmicas de formação participadas transportam a educação problematizadora, para uma formação problematizadora, “colocando o formando no centro da sua formação (...) apoiando-se na tomada de consciência através do diálogo”. As várias estratégias podem ser associadas a cada uma das fases da metodologia de investigação, sendo que algumas delas foram já referidas e agora vão apenas ser lembradas, como por exemplo as planificações, que com a contribuição do feedback da supervisora institucional, se constituíam como um espaço de reflexão sobre a ação a desenvolver em prol da ação futura. Também os guiões de pré-observação eram em certa medida um instrumento de planificação, no entanto, mais aprofundado pois centravam-se numa aula a ser observada e havia espaço para uma reflexão mais alongada sobre as estratégias e recursos selecionados, bem

como para a previsão de possíveis imprevistos e elucidação do foco da observação.

Após cada aula observada havia lugar a uma reunião de supervisão, de reflexão pós-ação, em que participavam além do formando e do supervisor institucional, o orientador cooperante e o par de formação e “pela análise conjunta [da aula observada] em contexto operava[-se] a formação”(Alarcão citada por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1992, p.96). Neste ponto, importa reforçar a relevância do trabalho colaborativo, não apenas com o supervisor institucional cujos benefícios foram já mencionados, mas do trabalho em díade. A colaboração entre pares coloca dois formandos

com o mesmo nível de competências a trabalharem conjuntamente na resolução de tarefas. Este trabalho conjunto permite-lhes aumentar o seu grau de mestria na tarefa, ou mesmo torná-los capazes de apresentar soluções para tarefas que, individualmente, [teriam mais dificuldades em] resolver (Bessa & Fontaine, 2002, p.44).

O trabalho colaborativo resulta, deste modo, num saudável confronto de opiniões que leva a que se idealizem cenários inovadores, se construam imagens e estratégias antes impensada.

Por fim, as narrativas reflexivas, quer as individuais elaboradas apenas pela formanda quer a colaborativa elaborada em conjunto com a díade de formação e com o OC, segundo Amaral, Moreira & Ribeiro (1992) podem “ser utilizadas para a avaliação formativa (...), para a promoção da reflexão sobre a acção, permitindo que se não perca a noção da realidade complexa que enforma a acção”(p.106). Configuravam-se, assim, como um momento de reflexão sobre a reflexão na ação e sobre a reflexão sobre a ação e permitiam observar “mais profundamente [a prática pedagógica], de modo a compreendê-la para depois [se tirarem] ilações necessárias ao rumo [da formação] profissional”(p.107).

Neste capítulo procurou ilustrar-se o processo de formação e de que modo este envolve uma mudança nas perceções, crenças e conceitos acerca da prática profissional, implicando que para isso, no decorrer do mesmo “as prácticas e os valores individuais dev[am] ser partilhados e questionados por outros.” (Day, 1993, p.103) para que a formação se constitua como “um fazer permanente (...) que se refaz constantemente na acção. Para se ser, tem de se estar sendo” (Freire citado por Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1992,

p.84). Só assim será possível ao professor em formação desenvolver competências que concorram para a construção de um perfil de desempenho profissional, com base nos conhecimentos teóricos e científicos e também na experimentação e constante (re)construção das suas práticas, indo ao encontro do Decreto-Lei nº240/2001, que preconiza que o professor

apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no seu próprio projecto de formação (...) desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida (Capítulo V, pontos 1 e 2).

concluindo assim este primeiro período de formação “com o início de uma nova fase que se pretende interminável”(Amaral, Moreira & Ribeiro, 1992, p.94).

Explanado o conjunto de princípios e pressupostos que compõem o quadro teórico e legal que sustentou todo o processo de formação sobre o qual se debruça o presente documento reflexivo, passar-se-á, no capítulo seguinte, à caracterização do contexto educativo procedendo a este domínio mais teórico um domínio mais prático, do mesmo modo que também na formação se passou gradualmente da teoria à prática.

2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Este capítulo apresenta uma caracterização da instituição de estágio onde se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada no 1º CEB, caracterização essa, suportada em informações recolhidas não somente através da observação e da investigação autónoma, mas também na análise dos documentos orientadores disponibilizados pela própria instituição. Neste processo investigativo, em que a fonte de dados é o ambiente natural, optou-se por uma metodologia qualitativa pois, num sentido amplo, a investigação qualitativa produz dados descritivos relativos às próprias palavras escritas e faladas e aos comportamentos observados em ação (Taylor & Bogdan, 1986; Bogdan & Biklen, 1994).

Parte-se, então, de uma visão mais global do contexto de estágio que a mestranda integrou, para uma caracterização mais específica do ambiente educativo da turma com a qual desenvolveu a sua prática educativa.

A PPS teve lugar na instituição de estágio Colégio Novo da Maia, que se situa na freguesia de Milheirós, no centro do concelho da Maia, no distrito do Porto. Sede de concelho, com cerca de 83,2 km² e 140.859 habitantes, o meio socioeconómico da Maia caracteriza-se pelo domínio das atividades económicas afetas aos setores secundário e terciário. Considerada como um importante centro cultural na região, sendo de realçar variadas atividades e associações e coletividades desportivas e culturais. Entre estas estão o Clube de Karaté da Maia, o Acro Clube da Maia e o Inter de Milheirós Futebol Clube, que estabelecem parcerias com a instituição de estágio no âmbito da oferta de atividades extracurriculares. Na freguesia de Milheirós há cerca de 100 empresas instaladas (desde empresas de fiação, confeção, mobiliário entre outras).

O Colégio Novo da Maia, a funcionar desde o dia 12 de Setembro de 2001, é uma Instituição de Ensino Particular Cooperativo e que por isso se rege pelo estatuto próprio. O Projeto Educativo da instituição foi elaborado com a intenção de se assumir como um

instrumento onde se materializam as dimensões de uma escola que se quer reflexiva, ou seja, reflete “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua dimensão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão in Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 11, in PE, 2012/2015, p.7)

Na definição da conceção de escola que o Colégio Novo da Maia advoga, o Projeto Educativo fundamenta-se nas teorias postuladas por Freinet (1997), que defende uma “pedagogia de respeito pela escola e pela sociedade, defendendo a vertente *Otimista Crítica*, a qual considera que a criança/aluno é um sujeito com direitos, desejos, interesses e necessidades próprias” (PE, 2012/2015, p.27). Por conseguinte, a escola é vista sob a perspetiva de “instituição social que existe para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, autónomos e responsáveis (...)” (2012/2015, p.27) e as linhas de ação educativa estão assentes em três princípios estruturantes: liberdade, responsabilidade e solidariedade. Estes três princípios são encarados como um desafio à educação colocado por um sociedade em constante mudança e na qual cabe à escola

promover uma verdadeira inclusão social assente numa real participação democrática, incrementando uma filosofia de educação que tem como principal premissa a educação ao longo da vida (Projeto Educativo, 2012/2015, p.30).

A avaliação dos processos, dos resultados e do desempenho organizacional constituem “a principal prioridade do Colégio Novo da Maia” (PE, 2012/2015, p.31) e é ressaltada a importância da reflexão sobre a prática pedagógica, que deve ser continuamente experimentada pelo docente cujo papel é o “de *companheiro de viagem*, motivando os seus alunos para a realização de novas aprendizagens” (PE, 2012/2015, p.32).

Este documento orientador estabelece uma imagem de escola enquanto organização e que tem por isso, subjacente, um modelo de desenvolvimento organizacional, que o PE caracteriza como um “Modelo Colegial Formal”, que visa “dotar o Colégio de uma estrutura mentora de uma nova estratégia: da participação, da liberdade, da responsabilidade e da autonomia” sem contudo deixar de ressaltar a pertinência da “existência de um líder que defina metas e indicadores capazes de avaliar o desempenho dos objetivos propostos, redefinindo estratégias sempre que necessário.” (PE, 2012/2015, p.28). Este modelo organizacional estabelece “o grau de autonomia e participação na tomada de decisões” (PE, 2012/2015, p.28) de cada membro da comunidade educativa.

A comunidade educativa do Colégio Novo da Maia é orientada pela direção, encabeçada por dois diretores pedagógicos, que têm como função a definição das linhas orientadoras do Colégio e promoção da qualidade de ensino característica da instituição, e a gestão eficaz dos restantes órgãos educativos. O conselho pedagógico, também ele um órgão de gestão, é constituído por representantes de todos os níveis educativos, tem como principal função coordenar e orientar ação educativa das diversas valências, pelo que uma das suas principais responsabilidades consiste na elaboração do Projeto Educativo do Colégio; e, por último, o conselho administrativo que tem como responsabilidade a orientação dos serviços administrativos, do qual fazem parte uma gestora financeira e um advogado, e os serviços de apoio ao Colégio, que funcionam sob orientação de técnicos especializados, todos detentores de habilitação superior, em áreas como a Psicologia, a Saúde, da Nutrição e Educação Especial (Regulamento Interno do CNM, 2009/2012).

A equipa de pessoal docente da instituição de estágio é constituída por nove educadores de infância, coadjuvados por dois professores de enriquecimento curricular (expressão musical/dramática e Inglês), dezoito professores do 1ºCEB (dez professores titulares de turma e seis professores de áreas coadjuvadas e dois de sala de estudo), trinta e dois professores do 2ºCEB, 3ºCEB, secundário, quatro assessores pedagógicos no ensino secundário e três coordenadores pedagógicos.

O corpo de pessoal não-docente é formado por 22 profissionais que trabalham em parceria com os docentes e executam tarefas de auxílio na preparação, organização e execução de atividades. A importância do trabalho colaborativo é reforçada no Projeto Educativo do Colégio (2012/2015), que defende a partilha de “saberes, experiências pedagógicas e [que] se implementem práticas verdadeiramente colaborativas” (p.35), como no Projeto Curricular do Colégio (PC, 2008-2011), quando afirma que se valoriza “o trabalho em equipa” (p. 34) para benefício do ambiente educativo geral.

O desenvolvimento da ação educativa, no qual participam todos os elementos da comunidade educativa num grande esforço cooperativo, em todos os níveis educativos da instituição de estágio não se orienta por um modelo pedagógico único. Ao invés disso explana o Projeto Educativo, que a prática pedagógica da instituição está assente na articulação de vários modelos educacionais. Esta articulação orienta-se, no entanto, sempre por alguns princípios basilares que colocam a criança ativa no centro do seu próprio desenvolvimento, destaca-se o enfoque na perspectiva construtivista do processo de ensino-aprendizagem, na visão da criança enquanto principal autora e construtora de novas capacidades e atitudes e na crença de que é através da experimentação e ação sobre o objeto de conhecimento, apoiada pelos pares e pelo docente, que a criança se desenvolve na Zona de Desenvolvimento Próximo, definida por Vygotski, incorporando novas aprendizagens nas suas estruturas cognitivas.

O PE destaca dois modelos de ação pedagógica cujos princípios preconizados foram adotados num modelo híbrido. A Metodologia de Projeto, que consiste num método de trabalho em que as aprendizagens resultam da necessidade de resposta a um problema ou motivação intrínseca, centrado totalmente na ação da criança/aluno. O Movimento da Escola Moderna, onde através do diálogo, do compromisso, da responsabilização e da avaliação o aluno poderá construir saberes, refletindo sobre os seus próprios percursos. São definidos ainda a organização geral e os objetivos gerais para a promoção de aprendizagens ao nível do 1ºCEB, objetivos esses que se fundamentam nos documentos legais orientadores deste nível de ensino, nomeadamente os

Novos Programas de Português e de Matemática e também as Metas Curriculares destas disciplinas, o Programa de Estudo do Meio e as Metas de Aprendizagem das disciplinas das Expressões.

É com base nos princípios orientadores e nas opções pedagógicas até aqui explanadas, que é elaborado o Projeto Curricular do Colégio, documento que implica a concretização do Projeto Educativo e que assume como prioridades a articulação as diferentes valências e a gestão flexível do currículo. Neste documento estão listadas todas as decisões pedagógico-didáticas, que são pensadas de acordo com as características da comunidade educativa e dos recursos disponíveis e que visa, desse modo, estabelecer facilitar a adequação dos Planos de Turma ao Projeto Educativo.

Por fim, outro documento fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é o Plano Anual de Atividades no qual estão dispostas todas as atividades que visam concretizar os objetivos delimitados pelo Projeto Educativo, organizadas no tempo para dessa forma auxiliarem os docentes na gestão do tempo aquando do processo de planificação da ação educativa a desenvolver.

Implantado num terreno de 12300m² de área, o Colégio Novo da Maia desenvolve a sua atividade em três edifícios/polos distintos, destinando-se cada um deles às diferentes valências educativas, que integram a oferta curricular da instituição. Desse modo, no polo I, com 1800m² de área coberta, disposta em 3 pisos, funcionam os serviços de Creche e Pré-Escolar; no polo II, com cerca de 5000m² de área coberta, disposta em 6 pisos, funcionam os 1º, 2º e 3º CEB; e mais recentemente, no polo III, com 1670m² de área coberta disposto em 5 pisos, funcionam os serviços do Ensino Secundário.

No decorrer do percurso de intervenção educativa em contexto, a mestrandia desenvolveu a sua ação maioritariamente no polo II, afeto aos três níveis do Ensino Básico. Focando a atenção nos espaços utilizados pelos alunos do 1ºCEB, este edifício comporta, além das salas de aula, situadas no piso 1, inúmeros espaços de apoio ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, a saber: ao nível do piso 2, as salas de aula de Expressão Artística e Expressão Musical; ao nível do piso 0, os Serviços Administrativos

do Colégio / Recepção / Secretaria, dois gabinetes, um referente aos serviços administrativos e outro de apoio a diferentes serviços: serviço de psicologia, educação e desenvolvimento e atendimento aos encarregados de educação e ainda a casas de banho para docentes e alunos, uma loja de venda de uniformes e uma arrecadação para os serviços de limpeza. No piso -1, encontra-se o refeitório de apoio a todo o ensino básico, o bar, a biblioteca/mediateca e uma reprografia; no piso -2 existe uma sala do aluno, que os alunos podem frequentar nos intervalos das atividades letivas e uma sala de estudo autónomo; por último, o piso -3 é ocupado por um pavilhão gimnodesportivo, balneários de suporte e duas arrecadações para material desportivo.

No seu processo de formação a mestranda integrou, juntamente com o seu par de formação, a equipa educativa da turma do 3º ano, turma A (3ºA) e, para que num período posterior da intervenção fosse possível assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento da ação educativa, foi preciso, numa primeira fase, conhecer a turma no geral e cada um dos 25 alunos em particular. O conhecimento acerca do contexto institucional, exposto nos subcapítulos anteriores, foi fulcral para o conhecimento do macro ambiente em que se iria desenvolver a ação, mas para que se conseguissem planificar atividades e percursos didáticos que conduzissem a aprendizagens significativas, foi preciso observar os alunos, o docente titular de turma e também dos docentes que coadjuvam a ação educativa e analisar documentos como o Plano de Turma. Desse modo, possibilitou-se um profundo conhecimento acerca do grupo, facilitado pela aplicação de uma grelha estruturada de registo das observações (cf. Anexo 2A-I), dos espaços e materiais, do tempo e das interações que construíam o ambiente educativo particular em que a mestranda atuou a.

A turma do 3º A desenvolve a maioria das atividades letivas na sala 3, situada no piso 0, do polo II, um espaço colorido, agradável, com boa ventilação, aquecimento e iluminação, quer natural, quer artificial. As dimensões da sala para permitirem otimizar a disposição e organização do mobiliário necessitariam ser maiores. O espaço está equipado com 13 mesas de

dois lugares e 28 cadeiras, armários onde se armazena material de desenho e escrita, uma estante onde estão arquivados os portfólios individuais dos alunos, um quadro branco, um quadro interativo com projetor e, tal como todas as salas de aula do polo, cacifos individuais para cada aluno e um ponto de água. O mobiliário e material estão em bom estado de conservação e constituem-se como uma ferramenta facilitadora do desenvolvimento da ação educativa. Nas paredes estão expostos algumas produções dos alunos bem como materiais estruturados da autoria do docente e/ou materiais de apoio aos manuais.

A turma frequenta também as salas de música e expressão artística, no piso 2, que estão equipadas com o material específico necessário para o desenvolvimento das atividades no âmbito dessas disciplinas, tais como, instrumentos musicais, bancadas, fornos, cavaletes, entre outros; e ainda o ginásio polidesportivo, equipado com bolas, balizas, cestos entre outros, onde decorrem as aulas de expressão motora.

O tempo letivo orienta-se de acordo com um horário definido no início do ano letivo e onde estão organizadas ao longo da semana as disciplinas constantes na matriz do 1ºCEB, definida pelo Decreto-Lei nº91/2013. Assim, têm-se sete horas de Matemática, oito horas de Português, três horas de Estudo do Meio, duas horas de Expressão Física e Motora, de Apoio ao Estudo e de Inglês, uma hora de Expressão Musical, de Expressão Artística e de Filosofia para Crianças. Este horário contribui para o estabelecimento de uma rotina com que os alunos se sentem confortáveis pois mais facilmente conseguem prever o percurso do seu dia e antecipar os trabalhos a realizar, sem no entanto, deixar de ser flexível e suscetível a alterações caso o processo de ensino-aprendizagem assim o exija. A oferta curricular à disposição dos alunos inclui não só as componentes curriculares e as áreas de enriquecimento curricular que constam do horário mas também atividades extracurriculares de complemento tais como: ténis, ballet, musical dance jazz, piano, flauta, violino, guitarra, capoeira, karaté, futebol, atletismo e rãguebi.

A turma é constituída por 25 alunos, 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, cujo nível etário se situa entre os 7 e os 8 anos de idade. Ao nível

sócio-cultural, os agregados familiares são constituídos, na sua maioria, pela mãe, pai e irmão(s), sendo as famílias pouco numerosas. Na sua grande maioria ou quase totalidade, são crianças cujo nível cultural e económico se encontra numa classe média-alta e cujos pais possuem habilitações literárias acima da escolaridade obrigatória.

Os alunos revelam-se assíduos e pontuais, assim como relações saudáveis com os pares e com os restantes atores da comunidade educativa. Evidenciam, na sua globalidade uma postura muito atenta ao que os rodeia, revelando um desejo enorme de aprender, de descobrir e de experimentar. Esta ânsia pelo conhecimento influi no entanto, no comportamento da turma, nomeadamente ao nível do cumprimento de algumas das regras de sala de aula, sendo que os alunos mostravam, num período inicial, algum desrespeito pelo tempo de participação dos colegas e pela sua vez de intervenção. No Plano de Turma estão identificados cinco alunos como tendo dificuldades de aprendizagem, nomeadamente, falta de concentração e falta de acompanhamento familiar, no entanto ao longo da prática educativa ressaltaram as necessidades educativas de dois alunos em especial, ambos acompanhados pelo serviço de psicologia da instituição. O N.A., que foi diagnosticado com Síndrome de Asperger, e o N.M., que no decorrer do período de prática pedagógica começou a ter acompanhamento por parte de uma professora de ensino especial, no âmbito do Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico (PAAP) individual.

O conhecimento do grupo e do contexto educativo proporcionado pela adoção de uma postura indagadora, atenta e questionadora será fundamental para a planificação e dinamização de uma ação educativa verdadeiramente significativa, como se atentará ilustrar no capítulo seguinte.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AÇÃO EDUCATIVA E DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO VIVENCIADO

Procedendo os capítulos dedicados à exposição e análise dos referenciais teóricos e legais, que sustentaram a Prática Pedagógica Supervisionada da formanda, e à caracterização global e sucinta do contexto educativo onde foi desenvolvida, é agora o momento de encetar numa análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas com vista à aquisição e desenvolvimento de um vasto leque de competências profissionais. Neste capítulo, a mestranda propõe-se a refletir sobre o processo de construção de conhecimento sobre a prática pedagógica e consequente desenvolvimento de competências que se coadunam com um perfil profissional sustentado e multifacetado. A reflexão partirá da descrição e análise crítica da ação educativa desenvolvida, procurando fundamentar as opções metodológicas adotadas e as oportunidades de aprendizagem promovidas, convocando para isso os pressupostos explanados no capítulo dedicado ao Enquadramento Teórico e Concetual. O olhar crítico vai incidir sobre o processo, sem esquecer a importância da metodologia de investigação-ação e das estratégias previstas no percurso formativo, que orientaram o desenvolvimento profissional. Procurando ilustrar o desenvolvimento das competências preconizadas pela ficha curricular da UC de Prática Pedagógica Supervisionada no 1ºCEB, expostas na Introdução, evidenciar-se-á o contributo não apenas do período de estágio, e de todas as dinâmicas e estratégias que lhe são intrínsecas, mas também de outras Unidades Curriculares do plano de estudos do Mestrado de Qualificação Profissional no âmbito do qual surge este documento.

Cardona (2005) cita Fernando Pessoa, que afirmava que “toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática e toda a prática deve obedecer a uma teoria. (...) Na vida superior a teoria e a prática completam-se.” (p.112). As palavras do escritor para sustentam a convicção, suportada por muitos outros teóricos da Educação como Schön, Zeichner e Dewey, de que a prática pedagógica, enquanto eixo da formação pessoal, não deve ser vista como uma

mera aplicação de saberes. Segundo a autora, “a dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais e passa pela forma como é articulada a teoria e a prática no processo de formação”(Cardona, 2005, p.113). Deste modo, a PPS, assume-se como fundamental para a formação, uma vez que se constitui como o espaço por excelência da articulação entre teoria e prática.

Nesta linha de pensamento, importa referir a investigação-ação, sobre a qual se incidiu já no primeiro capítulo, enquanto metodologia que orientou todo o processo de desenvolvimento, e ainda o processo de supervisão. Foram as dinâmicas no âmbito destes dois pressupostos de formação, apoiadas pela comunicação e cooperação com outros profissionais, ou seja, o trabalho colaborativo, que permitiram a construção de conhecimento sobre a prática no 1ºCEB e o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais por parte da professora estagiária. Com efeito, no âmbito da metodologia de investigação-ação, a ação do docente passa por diferentes fases que se organizam num processo reflexivo cíclico, sendo essas fases, a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão. Uma vez mais, cabe destacar o cariz transversal da reflexão e da avaliação que coadjuvam as restantes fases do ciclo metodológico e possibilitam uma constante adequação das estratégias ao processo e aos sujeitos envolvidos.

Na prossecução da progressiva responsabilização pela ação educativa destaca-se a fase da observação enquanto período em que, com a intenção de construir conhecimento sobre a prática, o professor se assume como investigador. Esta postura alicerçou toda a restante intervenção pedagógica, no sentido em que o processo de observação permitiu à formanda conhecer todas as dimensões do contexto educativo, desde o grupo de alunos, até à instituição educativa, passando pelos documentos reguladores auxiliares da prática. A observação foi, deste modo, operacionalizada para a recolha de dados que posteriormente permitissem a planificação de uma ação educativa mais intencional e ajustada às características próprias do contexto e em específico da turma. De acordo com Estrela (1987), que definiu as formas e meios de observação, a observação levada a cabo pela mestranda, de cariz contínuo e naturalista, por se realizar em três dias da semana por um período de quatro meses, assumiu-se como observação intencional, possuindo à partida objetivos claros e definidos sobre o quê, como e para quê observar.

Considera o mesmo autor que esta observação pode caracterizar-se como participante e participada, visto que a professora estagiária participou “de algum modo, (...) na vida do grupo” sem no entanto “deixar de representar o seu papel de observador” (pp.31-35).

Sendo que observar é um trabalho de interpretação devido à dimensão subjetiva que possui e ao facto de, no processo de formação que agora se analisa, implicar a permanente mediação e interação entre o observado e o observador, para que possa constituir-se como o mais objetiva possível, é importante que esta observação assuma o carácter armado (Machado et al., 2011). Convocando o exposto no primeiro capítulo quanto à concretização do projeto de observação, tendo definido como campo de observação a turma e as diferentes dimensões do ambiente educativo, a mestranda deparou-se com a necessidade de optar por formas e meios de registo dos resultados da observação direta, que continuamente realizava em contexto. As grelhas de observação estruturadas, as notas de campo e grelhas de verificação foram as três estratégias implementadas e permitiram responder à necessidade de recolha sistemática de dados sendo, no entanto, utilizadas em momentos diferenciados da intervenção.

As grelhas de verificação eram, dos três instrumentos, aquele em que mais facilmente se identifica a dupla função, constituindo-se, simultaneamente, como instrumento de observação mas também de avaliação. De facto, qualquer um deles comporta uma dimensão avaliativa, sendo que as grelhas de observação estruturadas e as notas de campo se ligam mais a uma avaliação diagnóstica do contexto e da turma, para daí se partir para a planificação da ação educativa, ao passo que as grelhas de verificação, além de auxiliarem o registo de dados da observação, desempenhavam um papel importante na mediação do processo de ensino-aprendizagem. Sustenta esta afirmação a continuada utilização sistemática deste instrumento ao longo de todas as semanas de intervenção e o papel fundamental que tiveram, a título de exemplo, na (re)definição das estratégias de mediação da participação oral dos alunos. A dimensão da participação e interação em grande grupo foi, decorrente das primeiras semanas de observação, identificada como uma das necessidades da turma. Esta instigou a que se encetasse num esforço de relembrar e negociar com os alunos regras de participação oral que respeitassem a convivência democrática no seio de um grupo. Apoiando a ação

da mestranda que no decorrer das atividades, nomeadamente em momentos de questionamento em grande grupo, fazia questão de relembrar essas regras e chamar a atenção dos alunos que não as cumprissem, as grelhas de verificação permitiam uma visão global da evolução das atitudes da turma neste domínio. Analisando as mesmas foi possível identificar os alunos mais e menos participativos e aqueles que tinham mais dificuldades em respeitar as regras e assim, aliando a esta análise a reflexão, adequar as estratégias de modo a não apenas regular a participação dos mais interventivos, mas também a incentivar os alunos que nas primeiras semanas participavam maioritariamente apenas mediante a solicitação da formanda.

Analisando as grelhas preenchidas no primeiro mês de intervenção educativa em contexto e comparando-as com as que foram preenchidas nas primeiras semanas de janeiro é possível observar que alunos como o A.R., a B.L., a M.R e o A.Q. revelam um maior respeito pelas regras de participação e cumulativamente alunos como a O.M, a P.C, o D.P. e a C.M. evidenciam uma maior iniciativa no âmbito da participação oral.

As notas de campo incluem registos detalhados, descritivos e focalizados acerca do contexto, das pessoas, das ações e das interações que o compõem, integrando ainda, material reflexivo que surge no decorrer das observações ou depois das suas primeiras leituras. A anotação pode acontecer tanto no momento das observações, sendo condensadas durante a aula e mais tarde expandidas, como posteriormente à observação, sendo estas últimas mais extensas, detalhadas e refletidas. Assim, de acordo com autores como Máximo-Esteves (2008) e Amaral *et al* (1998), é importante que o registo ocorra o mais rapidamente possível, após a aula, de modo a não se perderem os pormenores e a visão objetiva da ação.

As grelhas de observação permitem focalizar e estruturar a observação através da definição de critérios específicos que guiem o professor na leitura do ambiente que observa. Diferenciam-se das notas de campo, quer por esta categorização dos dados observados, quer pelo momento em que eram preenchidas, normalmente ao final do dia, sempre que a formanda recolhesse informação pertinente, sendo que muitas das vezes recorria às notas de campo para o preenchimento de algumas seções da grelha, por exemplo, as que atentavam sobre as interações observadas quer entre professor e alunos, quer entre os alunos. Respetivamente a outras dimensões, como os recursos,

contemplavam-se parâmetros como a autoria, diversidade e consciência ecológica dos mesmos; relativamente às interações, observavam-se a interação entre alunos e incidiu-se sobretudo na observação da atuação do OC. Neste domínio observavam-se aspetos como a sensibilidade e estimulação na interação com os alunos e ainda o rigor e ritmo no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A grelha construída (cf. Anexo 2A-I) organizava-se de acordo com as diferentes dimensões do ambiente educativo auxiliando a uma caracterização global de todos os aspetos que pudessem influir no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O preenchimento da grelha decorria não só da observação direta do quotidiano da turma, mas também da consulta de documentos como o Plano de Turma (PT), fundamental para aferir informações sobre o contexto social e familiar das crianças e que, por estar tão detalhado e metodologicamente organizado, isentou a díade da necessidade de realização de inquéritos às famílias. Permitiu também a caracterização da equipa educativa, constituída pelo OC e pelos docentes que com ele partilham a coadjuvação do processo de desenvolvimento da turma, a saber: os três professores das expressões Físico-Motora, Musical e Artística, e ainda a professora de Inglês. Da equipa educativa da turma fazem ainda parte a Psicóloga S.B., responsável pelo apoio ao aluno N.A. e, numa fase posterior da integração em contexto, integrou a equipa uma professora para prestar apoio ao aluno A.M..

O apoio providenciado a estes dois alunos por parte da instituição educativa, no caso do aluno N.A. era devido ao diagnóstico com Síndrome de Asperger. Sendo que esta patologia acarreta por vezes algumas necessidades educativas especiais, em conversa com a psicóloga e com o titular de turma a informação que se conseguiu aferir é que no caso específico do aluno as necessidades eram sobretudo ao nível da socialização e comportamento. Estas informações iam ao encontro das observações da díade que atentando no aluno, verificou que este aparentava uma grande falta de motivação e que reagia severamente a qualquer comentário dos colegas, não apenas nas aulas do titular de turma como em outras que foi possível observar. No entanto, pouco tempo após a integração das formandas em contexto, o N.A. começou a ser medicado, sob conselho médico, e o seu comportamento melhorou substancialmente bem como a disposição para trabalhar. Esforçando-se as

professoras estagiárias por prestar-lhe uma atenção extra, valorizando a sua iniciativa verificava-se um maior empenho por parte do aluno.

O caso do aluno A.M. era diferente, uma vez que estava em processo de referenciação como tendo necessidades educativas especiais. Neste sentido, quer o titular de turma quer, posteriormente, a professora A. prestavam um apoio individualizado ao aluno aquando da orientação das atividades letivas pela díade. Neste ponto, o facto de o OC ter formação específica em apoio a alunos com necessidades educativas especiais foi uma mais valia para a díade. De ressaltar que a diferenciação pedagógica com este aluno, tinha de restringir-se apenas às estratégias e métodos na sala de aula e não aos recursos como fichas e trabalhos de casa pois, como refere o PT quando menciona “falta de acompanhamento familiar”, a família manifesta expressa vontade que o A.M. realize as mesmas tarefas que a restante turma. No desenvolvimento da sua ação a mestranda muitas vezes planificava um método ilustrativo que permitisse ao aluno manipular objetos de forma a alcançar a compreensão de conceitos, como por exemplo quando levou para a sala um ábaco semelhante ao representado no manual. Esta ação visava colmatar as dificuldades manifestadas pelo aluno na compreensão do sistema numeral posicional e quando perante a oportunidade de manejar o ábaco compreendeu nomeadamente a correspondência entre centenas, dezenas e unidades. No entanto, a diversificação de estratégias nem sempre surgia no momento da planificação decorrendo muitas vezes de uma reflexão na ação. Mais uma vez perante um exercício do manual em que se pretendia que dividisse um conjunto de 12 lápis em três grupos o aluno demonstrou dificuldades de compreensão pelo que a formanda, suportada pela experiência posterior com o ábaco recorreu a lápis de cor que espalhou na mesa do aluno pedindo-lhe que organizasse três conjuntos. Quando concluiu o exercício era visível a satisfação do aluno que chegou mesmo a observar que a solução apresentada pelo colega do lado, o G.B. estava incorreta uma vez que «fez grupos de três em vez de três grupos» (A.M.).

Ainda no âmbito da observação, da análise do PT decorreu também a constatação que seria necessário um investimento na pesquisa autónoma com vista ao aprofundamento de conhecimentos no âmbito da Filosofia para Crianças, nomeadamente ao nível de estratégias, capacidades e valores a desenvolver com os alunos. Mais ainda, tendo em conta que o

desenvolvimento da ação educativa era partilhada, em determinados períodos, com os docentes das expressões ou com a professora de Língua Inglesa, também as estratégias e métodos por eles utilizados poderiam ser observados alargando o campo de observação da mestranda.

Importa mencionar também as conversas informais com o OC, onde este disponibilizava informações pertinentes advindas do conhecimento que já possuía sobre a turma apesar do pouco tempo de contato que tinha com o grupo de alunos. Este devia-se à contratação recente para colmatar a saída da professora titular que estivera responsável pela turma durante os primeiros dois anos do 1ºCEB. Este fator, que poderia ser perspetivado como uma dificuldade, considerando-se que seria uma mais-valia a orientação por alguém com dois anos de construção de conhecimento acerca do grupo, transformou-se numa vantagem pois o OC aliou-se à díade na observação detalhada e partilha de dados recolhidos para que em equipa pudesse ser construído conhecimento acerca da turma bem como de cada aluno, num verdadeiro trabalho de colaboração.

A observação do espaço e do tempo nestas primeiras semanas foi fulcral para conhecer o espaço e a rotina da turma, não só para posteriormente planificar de acordo com estas dimensões do ambiente educativo mas, para perceber se alguma intervenção poderia ser feita que beneficiasse a qualidade do ambiente de aprendizagem. A caracterização da rotina da turma fez-se, num primeiro momento, pela observação do horário estabelecido para as atividades letivas que constava na documentação prontamente fornecida pelo OC à díade aquando da integração em contexto. Foi possível observar, como se refere na narrativa reflexiva individual de outubro, que o tempo letivo era dividido pelas várias componentes curriculares, estabelecidas pelo Decreto-Lei nº91/2013, organizando-se «segundo um horário semanal, do conhecimento dos alunos, que possibilita que os mesmos tenham uma noção da rotina e [assim] possam prever as atividades diárias, bem como o tempo de que dispõem para terminar os trabalhos, desenvolvendo assim competências de gestão do tempo»(cf. Anexo 2A-IVa). Esta estruturação do horário, apesar das vantagens que decorrem do facto de os alunos terem conhecimento da rotina, foi num primeiro momento identificada pela díade como um obstáculo a contornar aquando da planificação, porque se observou que entre as várias atividades contempladas no plano de aula diário projetado no quadro interativo no início

de cada dia, havia algum desfasamento e as poucas tentativas de ligação eram muitas vezes alvo de resistência pelos próprios alunos.

Ilustrando o supracitado têm-se as primeiras aulas observadas, orientadas pelo OC, nas quais eram evidentes algumas tentativas de olhar os conteúdos não apenas sob a perspectiva da disciplina definida para aquele momento. Por exemplo, numa aula de Matemática o professor questionou a turma sobre a classificação da palavra «ímpar» quanto à acentuação e número de sílabas, por ser esse o conteúdo gramatical que havia sido trabalhado imediatamente antes, na aula de português. Em resposta à questão, a aluna B.L. disse que «estávamos na aula de matemática e não de português» e perante alguma agitação na turma só quando o professor insistiu, repetindo a questão, é que a C.M. respondeu que «era uma palavra grave e um dissílabo». Este momento não foi único, tendo voltado a repetir-se na primeira intervenção da mestrandia, a 25 de outubro, quando na orientação da construção coletiva de um texto narrativo, surgiu a palavra habitat. Como alguns alunos manifestaram desconhecer a palavra e o seu significado, a professora estagiária pediu ao aluno que havia dito a palavra que tentasse explicar à turma o que esta significava. Assim que o J.G. explicou que se tratava do «sítio onde vivia o pinguim» a formanda aproveitou a oportunidade para explorar com a turma o conceito de habitat partindo do exemplo apresentado no álbum que tinha dado o mote para a atividade. No entanto, tal como na aula de Matemática, o T.T. referiu que isso «eram assuntos de Estudo do Meio» e que «ainda nem sequer tinham chegado aos animais, ainda faltavam as plantas», referindo-se à organização das unidades didáticas do manual daquela disciplina.

Por conseguinte, identificou-se na observação a necessidade de trabalhar a articulação dos vários momentos do dia, articulação que passaria obrigatoriamente pela planificação de um processo de ensino-aprendizagem integrado e interdisciplinar que será analisado posteriormente. Este trabalho de articulação seria facilitado pela flexibilidade na gestão do horário, uma mais valia que decorre da monodocência, tendo sido possível observar, como se constata na narrativa reflexiva individual de outubro (cf. Anexo 2A IVa), que «às sextas feiras (...) o professor cooperante, fazendo uso da autonomia relativa de que goza, troc[ava] as horas de matemática e português. Em função de uma maior predisposição e motivação da turma para a área da matemática,

o professor B.J. deslocou as horas desta área para a tarde quando a turma apresenta uma maior dificuldade de concentração e trocou as horas de português para o período da manhã” em que a turma está usualmente menos agitada.

Em simultâneo com a identificação das primeiras oportunidades de intervenção na dimensão da organização do tempo, o espaço foi o outro domínio em que inicialmente se atentou com especial enfoque pois, como exposto no capítulo de concetualização teórica, conjuntamente com o tempo constitui-se como um dos principais recursos do professor. A (re)organização e alteração da disposição do mobiliário foi uma das primeiras intervenções da mestrandia, após observar alguma dispersão e ruído causados pela distribuição em filas, bem como a redução da mobilidade do docente no apoio individualizado aos alunos, sobretudo aos que se encontravam no centro das filas. Refletindo conjuntamente com o OC e com a díade de formação, em equipa, tomou-se a decisão de alterar a organização espacial da sala. Da disposição em três filas, passou-se para uma disposição em três grupos de quatro, um grupo de cinco e um de seis alunos, acautelando-se a distribuição pelos lugares de modo a que nenhum aluno ficasse de costas para o quadro para evitar uma possível perturbação quando fosse necessário voltarem-se para a frente da sala. Esta disposição “é útil para a discussão em grupos, [e para] a aprendizagem cooperativa” devendo no entanto ter-se em atenção a manutenção de “passagens claramente demarcadas” entre os grupos que permitam ao professor “supervisionar todas as actividades de uma só vez” não necessitando de interromper os alunos para pedir passagem (Arends, 1995, pp.94-95). A utilidade desta organização espacial para a promoção do trabalho cooperativo foi tida em conta uma vez que, de acordo com os princípios socioconstrutivistas apresentados no primeiro capítulo do presente documento, era intenção da mestrandia planificar momentos de trabalho cooperativo. Esta intenção fundamenta-se na crença, defendida por Arends (1995), que “estruturas orientadas para a cooperação (actividades nas quais as pessoas trabalham juntas para atingir objectivos comuns ao grupo) são mais produtivas” pois, através do reforço da cooperação, “levam a uma motivação mais forte para completar a tarefa (...) [desenvolvendo] um processo de comunicação (...) que tende a promover uma maximização” da criatividade das ideias apresentadas no seio de cada grupo de trabalho (p.367).

Decorrendo do exposto até este ponto, pode afirmar-se que a recolha de informações acerca do contexto através da observação permitiu quer a caracterização das várias dimensões que o integram, que posteriormente possibilitaria a planificação contextualizada de percursos de aprendizagem, quer a identificação de pontos chave onde a intervenção educativa da mestrandia poderia ser significativa. Traduz-se esta última intencionalidade, numa observação com vista ao diagnóstico prévio da realidade em que se vai operar e conseqüente avaliação de necessidades e estabelecimento de prioridades de atuação. Esta é já, segundo os princípios teóricos explanados no primeiro capítulo, a primeira fase da planificação (Pacheco, 2001; Diogo, 2010). Nela identificam-se não apenas necessidades prescritivas, “através da clarificação do marco geral de expectativas para esse nível ou curso, [ou seja, através da] análise do programa”, mas também necessidades individualizadas, e ainda, necessidades de desenvolvimento, isto é, “que experiências (...) poderão otimizar tanto o processo (...) como os resultados a alcançar”(Zabalza, 2000).

Outros autores, como Arends (1995), defendem também que “a planificação tem conseqüências tanto para a aprendizagem como para o comportamento da sala de aula”(p.67), pois as escolhas feitas pelo professor neste âmbito influenciam, além da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades, também a motivação dos alunos e a implicação na realização das atividades, sendo por isso essenciais para facilitar a gestão da sala de aula. Em suma, têm-se como prioridades no processo de planificação, de acordo com as diferentes fases da mesma, a definição dos objetivos, a escolha dos métodos e estratégias aos quais se aliam os recursos e, por fim, a definição do plano de avaliação.

Importa ressaltar, antes de se versar sobre as planificações elaboradas pela mestrandia, que a responsabilidade pela planificação foi gradual, iniciando-se com a planificação de uma atividade em conjunto com o par de formação, seguindo-se a planificação individual de uma manhã e posteriormente de um dia. Por fim, a mestrandia assumiu a planificação integral dos três dias da semana em que integrava o contexto, tendo em consideração que a responsabilidade pela ação educativa era partilhada com par de formação, intervindo cada elemento em semanas alternadas.

Primeiramente, de acordo com as fases da planificação, vai atentar-se ilustrar a evolução da mestrandia no âmbito da planificação de atividades integradas e articuladas, desenvolvimento progressivamente evidenciado ao longo das várias planificações elaboradas. No entanto, não conseguiria ilustrar-se este desenvolvimento analisando em separado as ações no âmbito da planificação e a postura da mestrandia no momento do desenvolvimento das atividades. Como referido no primeiro capítulo, entre estas vertentes da ação docente estabelece-se uma relação de mútuo benefício, pois a reflexão efetuada no âmbito e contexto da ação influencia diretamente as escolhas posteriores no momento de planificação, da mesma forma que o plano traçado influencia a postura no momento da ação. Posto isto, na análise e descrição das escolhas que contribuíram para a integração, adequação e diversidade das experiências proporcionadas aos alunos, vai refletir-se também sobre a dinamização das mesmas e de que modo a reflexão na ação influenciou não só evolução da postura em sala de aula mas também no domínio da planificação.

Indo ao encontro do exposto no primeiro capítulo, existem diversos níveis de articulação a ser considerados no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Enquanto que uns são mais imediatos, como a articulação de conteúdos de uma mesma disciplina, outros são mais exigentes, como a articulação de conteúdos de diferentes disciplinas. Existe ainda, uma articulação com vista à promoção do desenvolvimento holístico e integrado do aluno enquanto membro da sociedade, que implica a articulação integrada de conteúdos científicos, valores e atitudes. Importa convocar os pressupostos teóricos, expostos no primeiro capítulo, acerca dos diferentes níveis de decisão curricular que orientam a escolha dos objetivos e conteúdos a trabalhar ao longo do ano. Nessa linha de pensamento, aquando da integração no contexto, a mestrandia teve oportunidade de observar uma planificação anual, elaborada no início do ano letivo pelo conselho de docentes do terceiro ano da instituição de estágio. Esta planificação estava de acordo, não só com os documentos orientadores para este nível e ciclo de ensino, tais como, os Programas de Português e Matemática e as respetivas metas curriculares destas disciplinas, e ainda, o Programa do 1ºCEB para as disciplinas de Estudo do Meio e para cada uma das Expressões, mas teve também em consideração os princípios orientadores definidos no Projeto Educativo da instituição.

Um exemplo de articulação, entre aulas de diferentes componentes curriculares encontra-se na primeira manhã planejada pela mestranda, do dia 24 de outubro (cf. anexo 2A-IIa). Na atividade de português, cujo objetivo era desenvolver com os alunos a aquisição de conhecimentos e capacidades de elaboração de um resumo, o excerto da obra “Alberto no País dos Excessos” escolhido ilustrava o personagem principal a auxiliar outro personagem a fazer boas escolhas para conseguir hábitos de vida saudável. Nesse sentido, na sessão de Filosofia para Crianças trabalhou-se o conceito de herói através da audição ativa da música “Quem é o herói?”, do grupo Bando de Gambozinos, em que a atenção foi focada na letra da canção e nas duas personagens descritas. A intenção era levar o grupo, através da discussão dos versos do poema de Luísa Ducla Soares e Suzana Ralha, a descobrir implicitamente os conceitos de ídolo e herói. Percebendo que este último é o trabalhador dedicado que ajuda os amigos estabeleceu-se a ponte com a atividade desenvolvida na área do Português identificando no personagem principal do texto as características que faziam dele um herói. O trabalho sobre este tema permitiu, não apenas, que se estabelecesse uma ligação entre as atividades de diferentes disciplinas, mas também que se abordasse a diferenças entre dois conjuntos de valores e comportamentos e que, pela discussão em pequenos grupos, os alunos associassem a grupos fundamentais à vida em sociedade, como os bombeiros, policiais e médicos, as atitudes que haviam considerado heroicas.

Nas primeiras planificações da mestranda é possível encontrar ainda exemplos de articulação entre conteúdos de uma disciplina que percorrem várias atividades e vários dias da semana. Como exemplo, tem-se a planificação semanal de seis a oito de novembro (cf. Anexo 2B-II d), a primeira semana orientada pela mestranda, em que na quarta-feira foi abordado pela primeira vez com os alunos o tipo de texto informativo. Esta abordagem iniciou-se pela exploração orientada de uma notícia recolhida pela mestranda tendo por base os conhecimentos que a turma já possuía sobre o texto narrativo. Desse modo os alunos fizeram previsões iniciais sobre o tipo de texto, as partes em que se dividiria e que informação e questões orientadoras (do tipo O quê? Quem? Quando? Onde?) estariam associadas a cada parte. Como a professora estagiária ia registando essas planificações no quadro permitiu que, posteriormente, fosse feito um confronto das previsões da turma

com as informações constantes no manual de Português através da análise e discussão coletiva. Para promover a aquisição dos conhecimentos seguiu-se um momento de planificação e redação de uma notícia cujo mote foi a visita da autora Cidália Fernandes à instituição de estágio. Desse modo a atividade seria potencialmente mais significativa para os alunos uma vez que estariam a escrever sobre uma experiência vivenciada pelos próprios.

Nesta linha de pensamento, no dia seguinte, quinta-feira dia sete de novembro, o mesmo conteúdo foi abordado de forma diferente, a partir de um texto de António Torrado. Sendo que a indicação do OC era que deveria ser trabalhado um dos contos da obra *Trinta por uma Linha* do autor em questão, a escolha do texto “O Rato e a Lua” foi intencional uma vez que, no mesmo, eram mencionados títulos que noticiavam a ida à Lua do personagem principal. Assim sendo, propôs-se aos alunos que planificassem e redigissem as notícias a partir dos títulos e da informação presente no texto sobre o personagem e a viagem.

O trabalho articulado de um mesmo conteúdo em atividades de disciplinas diferentes surge mais evidenciado, pela primeira vez, na planificação de 20 a 22 de novembro (cf. Anexo 2A-IIb), na qual se planificou intencionalmente trabalhar no dia 21 de novembro conteúdo do corpo humano ao longo de todo o dia. De manhã, iniciou-se a abordagem ao tema através da leitura do texto de José Jorge Letria “O Alfabeto do Corpo Humano”. Após a análise dos elementos paratextuais, como a ilustração da capa e contracapa, o título e o texto da contracapa, os alunos fizeram uma previsão quanto ao tipo de texto da obra e de seguida, ainda sem conhecerem o conteúdo da mesma, criaram coletivamente, orientados pela professora estagiária, um alfabeto do corpo humano. Nessa atividade as crianças recorreram a conteúdos do âmbito do Estudo do Meio, onde haviam já abordado os sistemas digestivo, respiratório, circulatório e cumulativamente, no âmbito do Português expandiam o vocabulário, adquiriam conhecimentos no domínio da Educação Linguística e Literária, pela leitura e exploração de uma obra, e posteriormente, desenvolveram capacidades no âmbito da Leitura e Escrita e Oralidade pela realização de um exercício ortográfico, a partir de um excerto da obra. Na tarde do mesmo dia, a continuidade estabeleceu-se recordando os conteúdos abordados de manhã e focando a atenção no sistema respiratório. Na tentativa de compreender o funcionamento dos movimentos respiratórios realizou-se

uma atividade experimental na qual se construíram modelos representativos do sistema em questão, atividade que será retomada posteriormente quando se abordar as estratégias e metodologias.

Estes primeiros exemplos de articulação e interdisciplinaridade foram evoluindo com o desenvolvimento da capacidade de planificação da mestrandia e, na última semana, considera ter-se conseguido uma articulação interdisciplinar entre todas as atividades dos três dias orientados. Como acontecia em todas as semanas de intervenção, o OC comunicou à professora estagiária quais os conteúdos que deveriam ser abordados pelos dois no decorrer da semana seguinte, de acordo com as planificações anual e mensal. Sabendo que na disciplina de português seriam abordados pela primeira vez os adjetivos, o fio condutor foi estabelecido pela escolha de uma obra que, tendo sido abordada na quarta-feira de manhã, foi várias vezes retomada ao longo da semana (cf. Anexo 2A-IIId). O conto “A árvore generosa” de Shell Silverstein permitiu o trabalho articulado ao longo da semana através da interligação dos vários conteúdos ao texto da obra, partindo-se da exploração do título para uma primeira abordagem ao conceito de adjetivo. Pela exploração dos elementos paratextuais, orientada por questões, recolheram-se as ideias dos alunos acerca da palavra generosa. Sendo que todos sabiam que não era o nome da árvore quando questionados acerca dessa possibilidade, a turma apoiou um aluno que sugeriu que fosse «uma coisa que a árvore é» (P.L.). Após a leitura do texto orientou-se a elaboração no quadro de uma nuvem de ideias acerca dos dois personagens do conto de onde se partiu para o preenchimento de uma tabela com adjetivos que caracterizassem cada um deles nas diversas partes da história (cf. Anexo 2B-IIIe i). Este quadro possibilitou sistematizar o conceito de adjetivo como característica de algo ou alguém, ou ainda, um estado físico ou psicológico.

Na mesma tabela que segmentava a história em fases foi possível partir para as atividades das outras áreas disciplinares, como por exemplo, na Matemática em que, a partir da situação da obra em que a árvore dá ao menino maçãs para vender e fazer dinheiro (cf. Anexo 2B-IIIe iii), se trabalhou a capacidade de resolução de problemas recorrendo aos conhecimentos já adquiridos nas semanas anteriores no domínio de números e operações. No Estudo do Meio partiu-se das diversas partes das árvores mencionadas na obra para sistematizar as aprendizagens desenvolvidas até ali e para o surgimento

da questão-problema “Como nascem as plantas?” a partir da qual se desenvolveu uma atividade experimental. Na sessão de Filosofia para Crianças, onde se havia adotado uma metodologia de discussão em assembleia de dilemas ou questões prementes dos alunos, a questão discutida articulou-se com a temática da semana, os adjetivos, e ainda, com a obra em estudo. Para responder à questão «Quem é o quê?», aos alunos foram apresentados cartões com vários adjetivos que deviam por decisão democrática atribuir a um colega, caracterizando-o. Na aula de Português do final da semana, foi dada a indicação à mestranda que deveria ser abordado um texto do manual intitulado “Noutro Continente”. Por forma a relacioná-lo com o fio condutor da semana, planificou-se uma atividade de introdução e motivação mais estendida, em que a partir da exploração de um planisfério se revisitaram conhecimentos do âmbito do Estudo do Meio e se propôs aos alunos que imaginassem uma viagem do personagem principal da obra “A árvore generosa” ao novo continente mencionado no texto do manual, a Ásia. A partir daí deveriam planificar e escrever uma carta dirigida à árvore em que descrevia a viagem e as coisas que o *Tetsu*, o personagem do texto do manual, lhe deu a conhecer.

Além da preocupação constante, no âmbito da planificação, com a conceção de atividades adequadas e contextualizadas e com a escolha de conteúdos integrados e integradores, a escolha das estratégias tem também um papel fundamental no desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem de índole socioconstrutivista. Apostou-se na escolha de estratégias e métodos que, retomando os princípios preconizados por essa perspectiva, explanados no Enquadramento Teórico, colocassem “a tónica na actividade (...) do sujeito. São, pois, os alunos que constroem e (re)constróem os seus conhecimentos”(Cachapuz, Praia & Jorge, 2002, p.153). Nessa linha de pensamento, ao professor cabe o papel de “organizador de estratégias intencionais, em particular, provocadoras (...) de conflito cognitivo”, sem nunca esquecer que a esta visão do ensino está “inerente a necessidade de conhecer as representações prévias dos alunos”(ibidem).

A diversificação de estratégias e recursos permite-lhe responder à necessidade de tornar significativas as aquisições que cada aluno vai fazendo mas também responder aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem que convivem dentro de um grupo necessariamente heterogéneo. Por conseguinte, considera-se importante destacar cinco estratégias usadas, a saber: o jogo

lúdico, a dramatização, a investigação ou ensino por pesquisa, e por fim, o trabalho experimental e a discussão em assembleia. Como exemplo, convocar-se-ão algumas atividades, pois, mediante o sucesso e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem surgiram oportunidades para repetir algumas das estratégias, algumas vezes inclusive, com melhorias.

A estratégia do jogo lúdico surge no âmbito da planificação de atividades de sistematização de conhecimentos e foi utilizada por diversas vezes por ambos os elementos do par pedagógico pelo reconhecido potencial motivador que se observou. Nas primeiras semanas, sempre que se proporcionava a oportunidade, o OC realizava no quadro interativo os jogos do *software* educativo da Escola Virtual, nomeadamente na componente curricular de Matemática por ser uma área em que estando, à altura, a trabalhar as tabuadas, a aplicação e sistematização eram vitais para uma transição com menos dificuldades para o algoritmo da multiplicação. Assim que a responsabilidade pela ação educativa foi assumida pela professora estagiária, quando possível o jogo usou-se como estratégia de revisão e sistematização de conhecimentos e capacidades adquiridas, como exemplifica a planificação do dia seis de dezembro. Como forma de motivar os alunos para a resolução de problemas fazendo uso das operações de adição, subtração e multiplicação, e ainda, para revisão dos conteúdos de leitura de números e organização e tratamento de dados, desenvolveu-se o “Trivial da Matemática”. Tendo por base o jogo comercial Trivial Pursuit, assumiram-se como categorias os domínios (Organização e Tratamento de Dados) e subdomínios do domínio de Números e Operações (Números Naturais, Adição, Subtração e Multiplicação de Números Naturais), e ao invés de ser jogado individualmente, constituíram-se grupos representados por um porta-voz.

Noutra ocasião, já na última semana de intervenção, foi realizado com a turma o Jogo do Banqueiro (cf. Anexo 2B-IIIe vi), que além de servir o propósito de motivar os alunos para a aprendizagem, pretendia constituir-se também, indo ao encontro do disposto no Decreto-Lei nº241/2001, como uma “oportunidade para que os alunos [realizassem] actividades de investigação em matemática”(Capítulo III, ponto 3, alínea e). A investigação acerca da divisão, procurava levá-los a descobrir que nem sempre era possível a obtenção de resto zero e, desse modo, explorar as alternativas possíveis e lançar as bases para o trabalho sobre a divisão não exata a desenvolver pelo

OC na semana seguinte. Estes momentos de investigação, ou ensino por pesquisa, beneficiam em grande medida da utilização de “diversos materiais e tecnologias [que auxiliam a [desenvolver] nos educandos a autoconfiança na sua capacidade de trabalhar com a matemática”(Decreto-Lei nº241/2001, Capítulo III, ponto 3, alínea e). No caso particular o Jogo do Banqueiro fez uso de um material estruturado, o Material Multibásico, que os alunos tiveram oportunidade de explorar livremente antes da realização do jogo e, através do preenchimento de uma folha de trabalho, ficarem a conhecer as suas características. Porque o jogo exige que um aluno desempenhe o papel de banqueiro que, não jogando, tem a função de distribuir o material e efetuar as trocas, foi definido pela professora estagiária que esse papel ia rodando por vários elementos do grupo. Assim procurou ir-se ao encontro das conceções teóricas do ensino por investigação que defende que o aluno deve ser colocado numa situação em que desempenhe papéis que fomentem atitudes de responsabilidade partilhada e cooperativa, valorizando a sua capacidade de assumir vários papéis ao longo do trabalho de pesquisa (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002).

Desse modo, a dinâmica do grupo com os conflitos e intervenção atenta da mestrandia possibilitou que os alunos atingissem aprendizagens que individualmente poderiam não conseguir. Um exemplo do supracitado foi a interação entre duas alunas quando a professora estagiária pediu que dividissem 132 em três grupos (sendo esta a primeira divisão, numa lógica de dificuldade progressiva das tarefas, ainda uma divisão exata). A M.R. solicitou o apoio da professora estagiária pois segundo ela «não era possível partir a placa [que valia 100] em três» ao que a professora estagiária respondeu que deveria colocar a questão em primeiro lugar ao grupo pra ver se alguém propunha uma solução. De imediato a C.M., que havia desempenhado o papel de banqueira, sugeriu que se trocasse «a placa por dez barras e assim já temos peças para distribuir». Após esta troca de ideias, foi possível verificar que quando confrontadas com a barra que sobrava, após distribuírem as restantes 12 pelos grupos, partiram logo para a troca por 10 cubinhos, ficando assim com 12 unidades para dividir por três grupos e chegarem ao resto zero.

A estratégia da dramatização foi utilizada numa aula de Português, por forma a proporcionar aos alunos um método diferente de aceder à compreensão do texto, ao mesmo tempo que se dedicava especial atenção às

partes e elementos que constituem o texto narrativo. Por ter sido uma aula observada, elaborou-se um guião de pré-observação (cf. Anexo 2A-IIIa), onde se refletiu sobre a opção metodológica por esta estratégia, referindo que, «a construção de um texto para dramatização, tem como objetivo evitar o desenvolvimento de “atividades estereotipadas, que confinem o lugar do aluno a uma receção passiva dos sentidos dos textos” (Silva et al, 2011, p.12), e promover “o uso de práticas variadas de trabalho, exercitando-se assim diferentes capacidades, [no desenvolvimento da compreensão dos textos]. É importante, (...) ir além dos elementos imediatos que o texto apresenta, sobretudo quando lemos textos literários” (Silva et al, 2011, p.12)».

A retextualização do conto em forma de texto para dramatização pretendia constituir-se, não só como atividade inovadora, mas ao mesmo tempo proporcionar um momento de aprendizagem através da relação entre duas tipologias textuais com estruturas e elementos próprios, pois, “as diferentes estruturas textuais só poderão ser conhecidas se o professor criar oportunidades de trabalho que proporcionem [o] contacto diversificado” (Silva et al, 2011, p.11). Para apoiar a atividade recorreu-se ao modelo de Hélène Gautier, que propõe para a introdução à criação de guiões a utilização de um esquema em montanha que organiza a ação dramática em fases que se iniciam no sopé da montanha (início), sobem até ao topo (pela apresentação das personagens, lugares e obstáculos a vencer), atingem o clímax (apresentação do problema a resolver), e terminam com descida pela encosta (resolução do ou dos problemas) até ao sopé de novo (final). (Gautier, 2000). Este recurso, bem como os materiais que a professora estagiária trouxe para a sala para caracterizar os alunos e ajudá-los a construir as personagens revelaram-se fundamentais para o sucesso da atividade. Num momento de reflexão após a ação apontou-se apenas como ponto a melhorar o facto de se ter usado narrador naquilo que seria um guião dramático e que por isso, se constituiu como um texto para dramatização.

No âmbito do Estudo do Meio privilegiaram-se as estratégias que priorizassem a aquisição de competências e valores epistémicos, como a observação, questionamento, espírito crítico e respeito pela evidência, ao invés de se colocar o foco na simples aquisição e conhecimentos. Tal como na Matemática desenvolveram-se atividades de ensino por pesquisa, de que é exemplo a atividade do dia 31 de outubro (cf. Anexo 2B-II c), o primeiro dia

orientado pela formanda. Aos alunos foi fornecido material de pesquisa variado como jornais, revistas, folhetos, enciclopédias, livros e o computador da sala e, de seguida propôs-se-lhes que em grupo preenchessem um passaporte de cinco culturas que coexistem no nosso país, informação que eles próprios tinham trazido para a aula anterior e que o OC forneceu à mestranda. Na constituição dos grupos foram tidas em atenção as preferências dos alunos, sendo-lhes dada liberdade para escolherem qual das culturas queriam investigar. Esta estratégia com vista à construção de conhecimentos permitiu à turma “uma imagem mais global do que aquela que a abordagem [do manual] propiciaria” (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002, p.177), funcionando assim como complemento à utilização do manual. Mais ainda, esta caracterização de cada cultura através de “saberes vindos de vários campos do saber, [como a língua, as artes, os usos e costumes], para serem reconsiderados, olhados em função do que pretendem dar resposta”(ibidem), constituindo-se como uma situação de aprendizagem pluridisciplinar, proporcionando o desenvolvimento “do interesse e o respeito por outros povos e culturas”, bem como da “capacidade de articulação das realidades do mundo social e natural com as aprendizagens escolares” (Decreto-Lei nº241/2001, Capítulo II e III, pontos 2 e 4).

Ainda na disciplina de Estudo do Meio, o trabalho experimental assumiu um papel importante na dinamização das aulas, sendo utilizado para desenvolver uma atitude crítica e postura indagadora nos alunos. Desenvolveram-se duas atividades em que se fez uso desta estratégia, sendo que a primeira, no dia 21 de novembro, se focou em encontrar resposta para a questão “Como funcionam os movimentos respiratórios?”, ao passo que a segunda, realizada no dia 16 de janeiro, partiu da questão-problema “Como nascem as plantas?”. Estas atividades permitiram ir ao encontro do disposto no Perfil Específico de Desempenho do Professor do 1ºCEB, que acomete o professor da responsabilidade de envolver os alunos em atividades “de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos (...) aos seres vivos e ao funcionamento(...) do corpo humano”(Decreto-Lei nº241/2001, Capítulo III, ponto 4, alínea e).

A metodologia nas duas atividades foi semelhante sendo usadas como apoio, em ambas, cartas de planificação da atividade experimental (cf. Anexo 2A-Va). Estas cartas de planificação eram preenchidas por fases e acompanhavam o desenvolvimento da atividade, respondendo em primeira

instância às questões: «O que vamos precisar? O que vamos fazer? O que vai acontecer e porquê?». Deste modo recolhem-se as conceções dos alunos acerca do conceito em estudo, as ideias pré-definidas que têm sobre o tema e que permitirão o confronto cognitivo posterior, aquando do registo e discussão das observações. É do debate sobre as referidas observações que se retiram conclusões e se reformula o pensamento dos alunos, em busca da resposta à questão-problema podendo, por conseguinte, dizer-se que o trabalho experimental ajuda “os alunos a compreender melhor como as suas ideias representam algo de cientificamente incorreto ao [tornar] mais claro a contradição entre as suas expectativas (...) e as observações por eles efectuadas” (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002, p.161).

A opção pelas estratégias acima elencadas suportou-se na sua índole socioconstrutivista, sendo que o objetivo da professora estagiária era a promoção de um ambiente rico em situações de aprendizagem, em que os alunos construíssem o seu próprio conhecimento através da vivência partilhada de experiências contextualizadas. Por conseguinte, cabe ao professor não só contextualizar as aprendizagens nos conhecimentos prévios dos alunos, através da recolha de conceções e ideias pré-definidas e proporcionar situações de trabalho colaborativo em diferentes organizações, tais como pares, pequeno e grande grupo, mas também promover a interação com materiais e recursos diversificados. Esta conceção permite criar situações que respondam aos diferentes estilos de aprendizagem, desafiando igualmente cada aluno, ainda que em tempos diferentes. Os recursos representam um papel fundamental, sendo que as TIC assumem um papel de relevo neste âmbito, uma vez que os alunos dos dias atuais convivem numa sociedade em que as interações com os outros e com o meio são cada vez mais mediadas pela tecnologia. Considerando o contexto particular de intervenção da mestrandia, todos os alunos tinham acesso a computador e muitos tinham até um computador ou tablet próprio, daí que o uso destas tecnologias na preparação de recursos funcionava como uma motivação extra. Este potencial motivador pode ilustrar-se pela, de certa forma, mais simples atividade, em que se pediu aos alunos que deitassem a cabeça sobre as mesas e fechassem os olhos enquanto a professora estagiária circulava pela sala com um pequeno reproduzidor de música e uma coluna portátil, despertando a curiosidade dos alunos e o seu interesse pela música de que se faria uma audição ativa. Até á

atividade em que se usou um *software* que simula um material manipulável (MAB) para ilustrar uma operação numérica e auxiliar os alunos na compreensão do sistema decimal posicional, nomeadamente o sistema de empréstimo na subtração. Mas não se podem reduzir os recursos às TIC, até porque desse modo não se estaria a responder à diversidade, assim sendo, outros recursos como materiais do quotidiano ou materiais de laboratório foram essenciais para o sucesso de estratégias supracitadas como a ensino por pesquisa ou o trabalho experimental.

Para ilustrar a diversidade de recursos, além dos já mencionados aquando da descrição das várias estratégias acima mencionadas, vão destacar-se outras cinco atividades no âmbito das várias disciplinas. Começando por Estudo do Meio, onde para além do recurso a material de laboratório para realização do trabalho experimental, recorreu-se também à visualização de um filme aquando da exploração do sistema digestivo. A visualização do filme foi proposta à formanda pelo OC e estava prevista na planificação semanal das três turmas do terceiro ano, no entanto, para enriquecer a atividade a formanda apoiou a fruição do filme com um guião de visualização do mesmo. Preparou-se um conjunto de tarefas onde [os alunos] não só tivessem que recordar e mobilizar, como por exemplo na legenda de uma representação esquemática do sistema digestivo, mas também corporizá-los. Para isto recorreu-se a um filme, no entanto, para tentar evitar a dispersão que pode surgir numa atividade deste género, tendo também em atenção a duração do filme, construiu-se um guião para que a atenção dos alunos seja motivada não só pelo interesse no conteúdo e no recurso, mas também na necessidade de retirar deste as informações que necessita para o preenchimento do guião. Ao longo da visualização o filme era parado em pontos previamente definidos pela professora estagiária, depois de serem discutidas em grande grupo as possibilidades de resposta, cada aluno respondia individualmente às questões do guião usando a informação veiculada pelo filme.

Para complementar o filme e o guião, na consolidação de conhecimentos, foi criado mais um recurso, representações dos órgãos e glândulas anexas em tamanho real, bem como um modelo à escala de um corpo humano de uma criança da mesma faixa etária que os alunos da turma, de forma a tornar mais significativo o processo de identificação de cada aluno com o conteúdo abordado. Às crianças era pedido que associassem essas representações dos

órgãos e glândulas ao respetivo nome e também que localizassem no seu corpo a posição de um órgão específico. Por fim realizou-se um registo, pois observou-se que alguns elementos da turma manifestavam um maior conforto na integração de novas aprendizagens se fosse feito uma sistematização das mesmas no caderno diário. Como alguns dos alunos revelam mesmo uma preferência por esquemas ou mapas de conceitos, no caso específico da área curricular de Estudo do Meio por ser desse modo mais fácil ter uma visão global da ligação entre conteúdos, criou-se uma folha de registo que depois de preenchida foi colada no caderno diário sobre orientação da mestrandia.

No âmbito da Matemática, além dos recursos de apoio às estratégias já elucidadas neste capítulo, fez-se uso de materiais do quotidiano com vista a proporcionar aos alunos a possibilidade de construir conceitos matemáticos e representações mentais com base na manipulação e interação com materiais não estruturados. Destaca-se, neste sentido, uma atividade de investigação desenvolvida no dia 15 de janeiro (cf. Anexo 2A-IIId), em que dividindo a turma em grupos foi fornecido a cada grupo um frasco com 100 feijões. A tarefa proposta aos alunos era que, em grupos, descobrissem o maior número de possibilidades para efetuar a divisão do número 100, usando os feijões e registando as hipóteses. O recurso às leguminosas, tendo-se em atenção a escolha de feijões cujo prazo de validade estava já expirado para não se desperdiçar uma fonte de alimento, justifica-se por ser um material de fácil acesso, de custo reduzido, uma vez que para sete grupos foram necessários 700 feijões, com o qual os alunos estão familiarizados e que pode ser reutilizado várias vezes. O objetivo era que os alunos conseguissem encontrar os divisores de 100 possibilitando a abordagem dos conceitos de «divisor» e «divisível por», sendo que através do registo no quadro das hipóteses de cada grupo se sistematizaram os resultados encontrados e se sintetizaram as aprendizagens num esquema, registado pelos alunos no caderno diário. A cada número, ou conjunto de números no caso dos divisores, foi associado o termo correspondente e, desta forma, procurou-se possibilitar aos alunos que fossem eles a descobrir os conceitos através de um percurso de aprendizagem ativa.

No primeiro capítulo reportou-se à posição defendida por Arends (1995) de que dois dos recursos mais importantes a gerir pelo professor são o espaço e o tempo. Nessa linha de pensamento, vão mobilizar-se nestes pontos as sessões de Filosofia para Crianças, que não tendo um currículo ou programa oficiais

definidos como as restantes componentes curriculares, orientam-se para complementar o desenvolvimento holístico dos alunos no sentido em que visam promover a aquisição de um conjunto de valores e atitudes essenciais à vida em comunidade. Neste sentido, considera-se relevante ressaltar, neste documento de cariz reflexivo produzido no âmbito de um processo de desenvolvimento de um perfil profissional que permita assumir a responsabilidade educativa nos dois primeiros níveis da Educação Básica, a ponte que estas sessões permitem estabelecer entre a Educação Pré-Escolar e o 1.ºCEB. O facto de a matriz da oferta educativa da instituição de estágio contemplar uma hora semanal dedicada à Filosofia para Crianças, enquanto componente de Oferta Complementar, permitiu criar na rotina da turma um momento em que o foco estaria no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Deste modo, possibilitou-se que a formanda desenvolvesse capacidades preconizadas no Perfil Específico de Desempenho Profissional, nomeadamente, a capacidade de “articula[r] as aprendizagens do 1.º ciclo com as da educação pré-escolar”(Decreto-Lei nº241/2001, Capítulo II, ponto 2, alínea e) e ainda a capacidade de “promove[r] a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (*idem*, alínea j).

Pelo facto da negociação e estabelecimento destas regras de convivência democrática se trabalharem implicitamente através da promoção de um ambiente de discussão e livre expressão, integrando saberes e valores sociais, emotivos e intelectuais, estas sessões constituíram-se com um espaço em que se procurava proporcionar um desenvolvimento pleno. Para isso, recursos como o tempo e o espaço foram mobilizados na criação de um ambiente de aprendizagem que possibilitasse o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Após a primeira sessão dinamizada pela formanda, na manhã de 24 de outubro, num momento de reflexão em tríade de formação com o par de estágio e com o OC, concluiu-se que a disposição dos alunos em grupos, voltados para o centro das mesas, numa aula em que o foco era a discussão e participação oral em grande grupo, propiciava o ruído e dispersão ao longo das atividades, devido à necessidade de os alunos se movimentarem nas cadeiras por forma a conseguirem ver o colega que estava a expor a sua opinião/argumento. Influenciada por esta reflexão, a professora estagiária

encetou numa pesquisa autónoma sobre métodos e estratégias mais adequados ao desenvolvimento destas sessões. Devido á escassa informação sobre o tema em português, foi no endereço eletrónico do Centro da Filosofia com Crianças da Universidade de Washington, que a mestranda encontrou um vasto leque de informações sobre os fundamentos do desenvolvimento do pensamento filosófico desde a Educação Pré-Escolar, bem como sugestões de atividades para diferentes níveis educativos e orientações acerca de possíveis organizações da sala de aula. Foi desta pesquisa que surgiu a ideia para a atividade, «O Pintor Cego» dinamizada no dia 7 de novembro, na qual as crianças se empenharam respeitando as regras essenciais ao sucesso da atividade. Este jogo implicava que parte da turma visualizasse uma imagem e a descrevesse usando apenas uma frase, para que a outra metade da turma segundo essas descrições tentasse reproduzir a imagem numa folha branca. O objetivo era consciencializar a turma para a importância da comunicação bem como as dificuldades de interpretação que derivam da subjetividade da mesma. Através do confronto dos desenhos dos pintores cegos, o segundo grupo de alunos, com a imagem observada pelos olhos, o primeiro grupo de alunos, surgiram verbalizações pertinentes acerca da importância da escolha das palavras e da arbitrariedade de sentimentos de um grupo de pessoas que observam uma mesma imagem. O aluno J.V. opinou dizendo que «cada um sente as coisas á sua maneira e a beleza, o amor e a tristeza não são iguais para todos», ao passo que a J.R. era da opinião «que temos que ter cuidado com o que dizemos porque cada um vê as coisas com olhos diferentes e por isso sente e diz coisas diferentes».

Foi também da pesquisa autónoma que surgiu a ideia da criação de uma assembleia, estratégia para proporcionar a discussão em grande grupo, em que se criava no centro da sala um espaço livre de mesas e as cadeiras eram dispostas em círculo de forma a que todos os participantes pudessem olhar nos olhos os restantes intervenientes, sem necessidade de se movimentar. Paralelamente, introduziu-se o «microfone mágico» que nas primeiras sessões em que se usou esta modalidades auxiliou os alunos a respeitar a tomada de vez e o tempo de intervenção dos colegas. Nas três sessões dinamizadas pela mestranda em que se fez uso desta estratégia de organização espacial foi possível a discussão de temas complexos. Na atividade da «Bolacha Filosófica», do dia 21 de novembro (cf. Anexo 2B-II g), abordou-se o tema da

injustiça e, devido à complexidade e abstração deste sentimento, optou-se por fazer os alunos vivenciarem o sentimento e posteriormente refletirem sobre como se sentiram e verbalizarem esses sentimentos. A mestranda promoveu a discussão acerca da atribuição de uma barra de chocolate pelos membros da assembleia deixando que fossem os alunos a definir o critério de distribuição. Assim que alcançaram uma decisão consensual, dividir a barra em pedaços e atribuir um pedaço a cada um dos alunos, a professora estagiária comeu todo o chocolate provocando uma reação no grupo. Aos primeiros momentos de silêncio seguiram-se manifestações acaloradas contra a atitude da mestranda que foi «egoísta e egocêntrica»(J.G.), «má porque prometeste que dividias e mentiste»(M.R.) e que fez os alunos sentir-se «mal porque estávamos a contar que partilhasses e agora não vamos ter» (G.B.). Promovendo a discussão a formanda perguntou aos alunos como se sentiam e se consideravam justa a sua atitude o que depois de alguma argumentação por partes dos alunos os levou ao conceito de injustiça. No final da atividade, explicou-se aos alunos que havia sim um pedaço de chocolate para todos e que aquela tinha sido apenas uma situação criada para promover a discussão. Quando questionados pela mestranda sobre o porque daquela estratégia surgiram reflexões interessantes como «é mais fácil saber assim, depois de sentir as coisas» (B.L.) e «fiquei zangada no início mas agora já sei que era só pra nós sabermos como era» (B.S.).

Outra atividade, sobre o valor e sentido da vida humana permitiu articular o desenvolvimento de valores com conteúdos da disciplina de Estudo do Meio. A atividade contextualizou-se recorrendo a um vídeo da plataforma Youtube.com, da queda de um meteorito na Rússia em fevereiro de 2012, e a partir deste vídeo teve lugar uma discussão inicial sobre a localização geográfica da Rússia, sobre o objeto que se observava no céu e os possíveis repercussões do seu impacto na Terra. De seguida expôs-se uma situação hipotética à turma da iminente destruição do planeta habitado pela humanidade e da possibilidade de se salvar apenas um vestígio da presença humana na Terra numa capsula indestrutível construída por cientistas da NASA. A implicação dos alunos na atividade evidenciou-se através da assunção imediata do cenário apresentado partindo para a formulação de hipóteses, sem questionarem a inverosimilidade do mesmo. A capsula foi construída pela professora estagiária e apresentada aos alunos, e porque o seu

tamanho era reduzido nas suas propostas os alunos tinham que ter em consideração também esse factor. No final a sugestão unânime foi que se guardasse um livro, porque os dispositivos digitais precisariam de bateria para funcionar, «com a história da humanidade, com o desenho do esqueleto, com o desenho das casas e com as coisas que os humanos inventaram» (B.C.). Procurando desafiar os alunos a mestranda questionou a turma sobre a possibilidade de representar o amor e depois de algumas hipóteses levantadas surgiu a solução de «pôr no livro fotografias de algumas famílias e assim quem encontrasse depois sabia que havia vários tipos de amor» (D.P.).

A assunção de uma atitude flexível no que concerne à gestão do tempo era essencial, em qualquer atividade, mas especialmente nestas em que se procurava dar espaço de intervenção a todos os alunos. Por vezes alargava-se o tempo planificado para determinada atividade por se considerar que os alunos estavam implicados na sua dinamização. Exemplo disto foi a aula observada de 15 de janeiro, já mencionada neste capítulo, em que a discussão acerca dos adjetivos e atribuição dos cartões a cada aluno se prolongou além dos 20 minutos planificados. No entanto, na reflexão após a aula, com a supervisora institucional, a díade e o OC, concluiu-se que seria mais profícuo se se tivesse dedicado a aula aquela atividade ao invés de ainda tentar dinamizar a segunda atividade planificada como fez a mestranda. Esta opção deveu-se sobretudo ainda à insegurança quanto à gestão da planificação e sobretudo numa aula observada não se querer deixar uma das atividades por realizar.

Tendo já exemplificado de que forma a mobilização de recursos, considerando também o espaço como um recurso, influencia a dinamização das atividades, falta ainda refletir sobre um outro tipo de recursos, as fichas de trabalho e folhas de registo, também elas produzidos pela mestranda para apoiar o processo de ensino-aprendizagem. Na conceção destes recursos, mais do que proporcionar uma estratégia diversificada de trabalho aos alunos, conjugavam-se vários outros objetivos como o complemento das atividades propostas pelos manuais adotados no âmbito das várias disciplinas e a criação de elementos que permitissem avaliar o desenvolvimento dos alunos e mediar a ação educativa. Desta forma, evidencia-se neste ponto mais um relação indissociável entre várias etapas da ação docente, no sentido em que, a planificação e conceção destes recursos tinha como intenção possibilitar a mediação e avaliação do processo, ao mesmo tempo, a utilização dos mesmos e

a reflexão durante e após a ação permitia (re)adaptar os recursos por forma a adequá-los às necessidades evidenciadas pelos alunos e assim promover a melhoria contínua da ação desenvolvida em contexto. Em primeiro lugar vai tentar exemplificar-se esta melhoria vai analisar-se o trabalho específico que se realizou no âmbito da disciplina de Português, mais especificamente no desenvolvimento das capacidades inerentes ao processo de escrita.

Em concordância com os normativos legais, a programação mensal da instituição educativa elaborada no início do ano letivo pela equipa de docentes das três turmas do terceiro ano, distribui o estudo das diferentes tipologias textuais e consequentemente do processo de escrita ao longo de três meses. Pela complexidade do mesmo, o estudo do texto narrativo estende-se ao longo de três meses intercalando a aquisição de conhecimento de outros como o informativo e o funcional. Em setembro surge a primeira abordagem ao estudo da mancha gráfica do texto narrativo (com as noções de espaço, margem, período e parágrafo), já durante o mês de outubro seguiu-se com o estudo dos elementos que constituem (personagens, espaço, tempo e ação) e, simultaneamente abordou-se o resumo, que não sendo uma tipologia textual implica o respeito de regras próprias. No início do mês de novembro passou-se ao estudo das partes em que se organiza o texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão) e paralelamente abordaram-se os textos informativo e funcional.

Tendo em conta esta calendarização, o tempo de intervenção da mestrandia em contexto e a planificação semanal gizada em primeira instância pelos professores das três turmas, o trabalho nas semanas em que a ação educativa era da responsabilidade da mestrandia incidiu sobretudo no desenvolvimento da capacidade de escrita. Nesta linha de pensamento, mais uma vez numa visão construtivista em que o aluno é considerado capaz de construir o seu conhecimento, concetualizaram-se atividades cuja intencionalidade, mais do que ensinar aos alunos quais as várias tipologias e superestruturas textuais que existem (como a narração, descrição), ensiná-los a saber textualizar. Como se refere no Guião de Pré-Observação de cinco de dezembro (cf. Anexo 2A-III b), «esta preocupação intenta combater a tendência de que “o ensino da escrita, na sala de aula, [se fundamente], o mais das vezes, em práticas declarativas do *saber que* em vez de práticas processuais do tipo *saber como*”(Figueiredo, 1994, p.160), apresentando-se assim a escrita pouco

problematizada». Tal como acontece com muitos outros conhecimentos e capacidades que as crianças vão adquirindo ao longo do seu processo holístico de desenvolvimento, a escrita é um “processo de elaboração complexo, [que] necessita, em situação de aprendizagem de contínuas transformações em várias etapas” e que só se torna “automático desde que conscientemente apreendido e aprendido” (ibidem).

Por conseguinte planificou-se um roteiro de atividades que em permitissem, em primeiro lugar, a aquisição de conhecimentos sobre as várias tipologias textuais, para progressivamente se ir avançando na aprendizagem da tríade processual que medeia a produção de texto: planificação, redação e revisão, sendo todo este processo auxiliado por recursos produzidos pela professora estagiária.

Assim sendo, no âmbito de cada tipologia textual as atividades seguiam sempre uma estrutura sequencial semelhante, começando-se por uma exploração de um ou vários exemplos (contextualizados o mais possível no meio próximo da criança), recolha dos conhecimentos prévios, confronto com as características do texto, sistematização das informações e daí partia-se para a produção textual que foi evoluindo paralelamente. Esta tentativa de planificar uniformemente o estudo dos diversos tipos de texto encetou-se com dois objetivos principais, sendo eles: permitir que fossem sendo feitas comparações entre os várias tipologias textuais através da construção e preenchimento com os alunos de um esquema sobre as partes e elementos constituintes dos vários textos estudados para que compreendessem o texto e a escrita como um produto e um processo, que se alteram em função da intenção comunicativa e da mensagem que se quer transmitir.

Na primeira intervenção em contexto, no dia 24 de outubro, a mestrandia evidenciava já, através do uso de uma grelha para auxiliar a produção coletiva do resumo, a preocupação em combater o caráter, muitas vezes, “não planeado da redação escolar, onde por vezes reina a improvisação e o sem sentido”. Esta situação dá azo, muitas vezes, a que os alunos se sintam “confrontados com a folha de papel em branco [e fiquem] sem saber como começar nem que atividades linguísticas e cognitivas operar” (Figueiredo, 1994, p.159). Ainda nesta atividade foi desenvolvida uma primeira tentativa de revisão do texto produzido através do preenchimento de uma grelha de verificação. Refletindo em tríade sobre o decurso da atividade e analisando a participação dos alunos,

constatou-se que a grelha auxiliara a guiar o foco dos alunos para as diferentes partes do texto narrativo a resumir, facilitando a seleção da informação essencial de cada parte através das questões associadas a cada parte.

Posto isto, quando se abordou a seis de novembro o texto informativo, mais especificamente a notícia, a mesma grelha que havia sido utilizada na atividade anteriormente mencionada foi alterada em concordância com as especificidades do tipo de texto e fornecida aos alunos para que a colassem no caderno diário e a partir dela planificassem a notícia a redigir. Além das alterações estruturais, transformou-se esta numa grelha semiestruturada cujos termos em falta foram preenchidos através do questionamento orientado do grande grupo também como forma de relembrar os conhecimentos prévios sobre as partes do texto abordado no início da semana pelo OC.

A primeira produção individual de um texto narrativo, mediada por uma folha de registo de planificação e revisão, surge na planificação semanal de quatro a seis de dezembro (cf. Anexo 2B-II i). No dia cinco, com a proximidade do Natal, concetualizou-se uma atividade em que a produção do texto narrativo seria associada à construção de enfeites com motivos festivos, e como se refere esta instrumentalização providenciou uma motivação extra para os alunos. Indo ao encontro do referido na premissa anterior, no Guião de Pré-Observação da aula observada em que se desenvolveu esta atividade, justifica-se esta opção metodológico com o facto de que se o “desenvolvimento endógeno do saber-fazer adquire-se, desenvolve-se e aperfeiçoa-se”, este desenvolvimento acontece no âmbito da “situação na qual tem lugar a tarefa [que] é, incontestavelmente, um elemento essencial na aprendizagem” e cujas condições de operatividade didática se definem “pelos laços que se estabelecem na actividade entre o interesse, a atenção, a implicação [e à] antecipação do resultado” (Figueiredo, 1994)». Com efeito, no processo de gizar a atividade, foi tido em conta a planificação de um momento de motivação para a mesma, estabelecendo a função concreta dos textos e apelando ao brio dos alunos tendo em conta que os trabalhos estariam expostos para quem quer que entrasse na sala poder observar. Foram ainda consideradas as inquietações manifestadas à mestranda pelos alunos, no decorrer de uma atividade na semana anterior, em que vários alunos tendo que planificar um texto sem orientação de uma grelha se mostraram apreensivos.

Da reflexão acerca da intervenção da díade de formação, concluiu-se que seria uma mais valia para os alunos que, como esta planificação se destinava à produção de um texto mais elaborado do que os textos informativos e funcionais que tinham vindo a redigir, se utilizasse não apenas uma grelha mas que essa grelha apresentasse, como se refere no Guião de Pré-Observação, várias opções de escolha para a definição do quem, como, quando, onde e o quê, pelas quais os alunos devem optar. Na planificação do desenvolvimento e da conclusão, manteve-se a estrutura anterior deixando ao critério dos alunos a definição das peripécias e do desenlace. Este novo modelo de grelha foi explorado com os alunos antes da redação do texto resultou na extinção da dificuldade evidenciada pelos alunos na semana anterior mas levantou, no entanto, outras questões. Confrontados com as opções disponíveis, alguns alunos manifestaram a vontade de escolher um personagem ou local que não se encontrava contemplado na grelha. Num momento de reflexão na ação, a mestranda sugeriu que acrescentassem uma outra linha à tabela com a opção «outro(a)», por forma a poderem definir um elemento próprio. Posteriormente ao desenvolvimento da ação, incluíram-se os resultados da reflexão na ação na reformulação da folha de registo da planificação, que se evidenciam através da comparação das grelhas usadas a cinco de dezembro e a 15 de janeiro, sendo que as últimas já possuem a opção em falta na primeira.

Esta é uma evidência da importância da reflexão, intrinsecamente relacionada com a planificação e com a ação, orientada para a ação futura através da procura e reformulação de crenças e valores em desajuste com o real. No âmbito do processo de investigação sobre a prática, constitui-se como uma forma de avaliação, enquanto processo que visa a melhoria da prática educativa e pode configurar-se também como uma experiência formativa per si. Deste modo, porque a última fase da planificação é a previsão de estratégias de avaliação, porque a ação é continuamente mediada e reajustada tendo em conta os resultados de uma avaliação dos dados da observação e dos processos de reflexão e, por fim, porque a capacidade de avaliar é uma das competências preconizadas pelo Perfil Geral de Desempenho Profissional estabelecido pelo Decreto-Lei nº240/2001, importa agora falar das ações desenvolvidas pela mestranda neste domínio.

Considerando o papel da avaliação, enquanto processo regulador e orientador da constante reformulação do processo de ensino-aprendizagem,

na aferição e certificação dos conhecimentos adquiridos e aprendizagens realizadas pelos alunos, é importante referirem-se as três modalidades de avaliação e as ações desenvolvidas no sentido de pôr em prática cada uma delas. Ressaltar-se-á ainda o cariz instrumental da avaliação levada a cabo uma vez que a mesma, nas suas diferentes modalidades, foi mediada por instrumentos concebidos pela formanda e até mesmo por recursos tecnológicos.

A avaliação diagnóstica, essencial à planificação intencional da ação educativa, tinha como objetivo permitir um conhecimento de cada aluno, da turma enquanto espaço social onde se estabelece uma intrincada rede de interações e ainda do contexto em que este grupo se inseria. Este conhecimento permitiu, num momento inicial, responder às necessidades e interesses evidenciados pela turma e a longo prazo possibilitou também que se adequassem as estratégias e metodologias ao grupo e aos ritmos de aprendizagem individuais que conviviam na turma. Retomando o que já foi exposto no presente capítulo, este conjunto de informações obteve-se por meio da observação realizada aquando da integração em contexto, quer da observação direta da rotina da turma, quer da observação dos documentos orientadores como o Plano Curricular de Turma, o Plano Anual de Atividades ou a Planificação Mensal. Neste ponto é fundamental remeter para a importância da opção por uma metodologia qualitativa de recolha sistemática de informações acerca do ambiente natural, através do uso de grelhas e notas de campo. Esta opção justifica-se pelo facto de esta metodologia permitir, através do espaço para inferências nas grelhas de observação e das notas de campo, a recolha de dados descritivos relativos, não apenas às dimensões físicas do ambiente educativo, mas também às próprias palavras escritas e faladas e aos comportamentos dos sujeitos observados em ação.

A avaliação sumativa, tem como finalidade “ajuizar do processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo” tratando-se assim de “um balanço final (...) [que] só tem sentido efetuar-se quando a extensão do caminho percorrido já é grande e há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo” (Ribeiro citado por Pais & Monteiro, 2002, p.49). Neste sentido não foi planificada e dinamizada no âmbito da ação desenvolvida pela mestrandia, devido à parca extensão do período de intervenção em contexto e à

ocasionalidade do mesmo, no entanto foi possível assistir a momentos de avaliação sumativa aquando da realização das fichas de avaliação nos meses de outubro e dezembro.

A avaliação formativa foi, no seguimento do disposto nos parágrafos anteriores, a modalidade avaliativa privilegiada na intervenção da mestrandia em contexto. Esta opção justifica-se, convocando o disposto no Enquadramento Teórico e Concetual, pelo seu potencial na orientação do processo desenvolvido, atentando sobre as ações, sujeitos e produtos do processo, tendo sempre em vista a reestruturação e aperfeiçoamento. Visa, ao invés de emitir um juízo de valor, informar todos os intervenientes acerca da qualidade do processo e das estratégias e, sendo da responsabilidade do professor a planificação de momentos específicos para a sua realização, deve praticar-se com os vários intervenientes do processo.

Como se explanou na Narrativa Reflexiva Individual de janeiro, onde se refletiu sobre as ações encetadas no âmbito da avaliação, esta «só é formativa se “resultar numa forma ou noutra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens” (Perrenoud citado por Pais&Monteiro, 2002, p.45)» (cf. Anexo 2A-IVb), com efeito, é essencial que se considere a avaliação em dois processos distintos, a saber, o de ensino-aprendizagem desenvolvido com os alunos e o processo de desenvolvimento pessoal e profissional da formanda. Assume-se, deste modo, a necessidade de distinguir dentro da desta a avaliação formativa e formadora, sem nunca esquecer que estão ambas orientadas para a regulação do processo de ensino-aprendizagem. Retomando o disposto na Narrativa Reflexiva Individual de janeiro, «a primeira “dirige-se mais ao professor porque o leva a actualizar os seus conhecimentos didácticos, a procurar coerência entre os seus critérios e as escolhas didáticas, a relativizar o peso da sua pessoa no comportamento de avaliador” (Scriven citado por Pais & Monteiro, 2002, p.43), ou seja, assegura uma reflexão sobre a adequação dos processos às características dos alunos.» A segunda, por sua vez «constitui-se como “um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa adquirir” (Nunziati citado por Pais & Monteiro, 2002, p.44).»

Não sendo a avaliação um fim em si, é essencial não só dar a conhecer aos alunos os critérios que regem esse processo mas também criar momentos de discussão e negociação desses mesmos critérios para que os alunos saibam o

que deles se espera em cada atividade. Ao mesmo tempo devem ser perspectivado um percurso que contemple oportunidades de ir refletindo sobre e avaliando as opções metodológicas tomadas e conseqüentemente ajustando-as às necessidades de aprendizagens evidenciadas pela turma e por cada aluno. Este percurso beneficia em grande medida da construção de instrumentos que auxiliem a monitorização das aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino.

Para ilustrar de que modo, na ação desenvolvida pela professora estagiária, se evidencia o desenvolvimento da competência para avaliar vai visitar-se novamente o conjunto de atividades que se constituem como um percurso de desenvolvimento de aprendizagens no âmbito da escrita e que contemplam diversos momentos. Como já referido, o estudo dos textos dividia-se em dois momentos, a aquisição de aprendizagens sobre as várias tipologias e a aquisição de aprendizagens mais latas no âmbito da produção escrita. As aprendizagens no âmbito da escrita estão intrinsecamente ligadas, como se refere na Narrativa Reflexiva Individual de janeiro, «às operações intelectuais que a produção escrita exige, a saber: a planificação, que implica antecipar o tipo de texto, a situação comunicativa, o conteúdo, o destinatário, o formato e o papel dos participantes na produção do texto; a redação, que palavras utilizar, frases e articulação entre estas e os parágrafos; a revisão, analisar o que se escreveu com base nos critérios previamente definidos; e por fim a reescrita, em que se retoma os rascunhos para reescrevê-los com base na revisão feita (Condemarín & Medina, 2007).

Na planificação das atividades de escrita evidenciou-se, desde cedo, a preocupação da mestrandia em criar condições a um ambiente que propiciasse a realização de aprendizagens significativas. Assim sendo, consciente de que “para que o processo de avaliação retroalimente o processo de produção de textos, é necessário primeiramente (...) situar a atividade de escrita e reescrita dentro de projetos que lhes dêem sentido, encetou num esforço inicial de “formular coletivamente um conjunto de critérios que oriente os alunos sobre os saberes que devem construir” (*idem*, p.63). Revisitando as atividades dos dias 25 e 31 de outubro, dedicando-se a primeira à redação coletiva, da qual resultou um texto desconexo e não-coeso, a segunda atividade veio na continuação da anterior criar uma oportunidade de retextualização do texto produzido, por meio de uma revisão atenta e conseqüente reescrita. Na

atividade do dia 25 de outubro, os textos produzidos pelos grupos permitiram perceber que alguns alunos tiveram dificuldades em respeitar a sequência inicialmente definida, numa planificação tentada pela turma, sendo por isso que dois dos textos não encaixavam em pleno no fio condutor da narrativa construída, repetindo informações num dos casos, e desconsiderando as ações que haviam já decorrido no âmbito do desenvolvimento no outro. Assim sendo, na atividade realizada no dia 31 de outubro, num primeiro momento de revisão do texto produzido pela turma e através do questionamento orientado pela mestrandia que promoveu o confronto com os conhecimentos acerca do texto narrativo, foi possível a coconstrução de uma grelha semiestruturada para a planificação da reescrita do texto. Esta foi a primeira experiência da turma na construção coletiva de um plano para a reescrita textual e, no decorrer da ação, pode observar-se que esta retextualização decorreu com menos dúvidas e questões por parte dos alunos que se sentiam mais à vontade para sugerir alterações ao texto original tendo como guia o plano elaborado.

Estas observações e a reflexão sobre a ação que propiciaram, permitiram orientar a planificação elaborada pela professora estagiária, passando a metodologia adotada nas atividades de escrita a incluir a utilização desta grelha semiestruturada num momento prévio à construção do texto. No entanto alguns alunos na redação dos textos continuavam a não respeitar totalmente as escolhas feitas no âmbito da planificação e desse modo surgiu a necessidade de explorar com a turma os critérios de sucesso na construção de um texto, ou seja, os parâmetros pelos quais seriam avaliados. Definiu-se coletivamente um conjunto de parâmetros que orientassem a revisão dos textos, surgindo mais uma reformulação na ação da formanda, que se evidenciou pela construção de uma lista de verificação, anexa à tabela de planificação, a fornecer aos alunos por forma a permitir que fossem os próprios a fazer uma primeira autocorreção do texto produzido. Esta possibilidade entusiasmou os alunos que se manifestavam dizendo «assim já não me fazes tantas correções e já te mostro logo um texto melhor» (D.S.).

Como se refere na Narrativa Reflexiva Individual de janeiro (cf. Anexo 2A-IVb), «o conjunto de atividades de escrita desenvolvidas com a turma pela professora estagiária, analisado à posteriori como um todo, permite não apenas perceber de que forma se constituiu num momento de avaliação formadora para os alunos, mas também em que medida assumiu um caráter

formativo para a mestrandia. Além das reformulações que continuamente induzia na ação a desenvolver pela mestrandia originadas pela reflexão no momento de avaliação das produções escritas dos alunos e avaliação das dificuldades evidenciadas no processo de escrita, permitiu uma reflexão formativa aquando da avaliação do decorrer das atividades e da postura adotada».

Ainda no âmbito da avaliação formativa destaca-se a modalidade de autoavaliação, que decorria em momentos planificados intencionalmente e era também ela mediada por um recurso da área das TIC, o *Class Dojo*. Este *software* permitia estabelecer parâmetros de avaliação, como a gestão do tempo, o empenho e a participação, segundo os quais se atribuíam pontos aos alunos. As formandas optaram por atribuir maioritariamente pontos positivos e no final de cada aula eram os alunos que se auto propunham a essa atribuição sendo que deviam argumentar com exemplos o porque de merecerem os pontos. No final da semana era também através deste software que se criava, à sexta feira á tarde, um momento mais alargado de reflexão em grande grupo sobre toda a semana com a participação do OC para confirmar as informações sobre os dois dias em que a formanda não integrava o contexto. Este recurso funcionava ainda como ponte de ligação com as famílias dos educandos na medida em que os pais tinham acesso a relatórios semanais da atividade na sala de aula acedendo através do sítio na internet com uma *password* própria ao perfil apenas do seu encarregado de educação.

A avaliação, não se circunscrevendo aos exemplos apresentados, revelou-se num dos processos mais complexos e que exigiu da mestrandia um maior esforço com vista ao desenvolvimento de competências profissionais, havendo a preocupação constante em instrumentalizar a recolha e análise das informações acerca das aprendizagens dos alunos em prol da melhoria dos processos e da ação a desenvolver. Por se considerar que este processo deve atentar no desenvolvimento global, isto é, focar o desenvolvimento integral do aluno e o desenvolvimento de capacidades a nível cognitivo, relacional-social, emocional e psicomotor. Foram assim postos em prática dois instrumentos de recolha de dados que permitissem avaliar a evolução dos alunos, a saber, as grelhas de verificação e as fichas de trabalho.

As grelhas de verificação, sobre as quais já se refletiu no presente capítulo, não se focaram apenas na avaliação da evolução da participação oral dos

alunos, que foi o exemplo já explanado. Construíram-se ainda, à semelhanças das grelhas de verificação da participação oral também em díade, grelhas que possibilitassem a monitorização da participação nos trabalhos de grupo (cf. Anexo 2A-Ic). Individualmente, por iniciativa da mestranda adequando a avaliação à sua ação, construíram-se grelhas de verificação da participação no trabalho experimental (cf. Anexo 2A-Id). Foi, muitas vezes, a partir dos dados registados nestas grelhas que se consciencializou a necessidade de reformulação das práticas, como por exemplo a divisão em unidades de grupo menores.

Se as grelhas de verificação se dedicavam em grande medida à avaliação do desenvolvimento de capacidades pelos alunos, a avaliação da aquisição de conhecimentos fazia-se através da correção das fichas de trabalho realizadas pelos alunos no âmbito das várias disciplinas. Como ponto forte, destaca-se o facto de serem concebidas pela formanda, permitindo-lhe assim adequar os exercícios propostos aos alunos e complementar em diversas vezes o uso do manual, que era uma das exigências do contexto. Apostou-se por isso na conceção de tarefas contextualizadas e que exigissem dos alunos mais do que uma simples aplicação de conhecimentos. Exemplo disso são as várias fichas criadas no âmbito da disciplina da Matemática e que se dedicam quase na totalidade à capacidade transversal de resolução de problemas. Como suplemento às estratégias ensino por pesquisa e de jogo lúdico, já descritos no presente capítulo, concetualizavam-se exercícios escritos em que os alunos tivessem que relacionar as diversas aprendizagens dos conteúdos no domínio dos Números e Operações, nomeadamente as operações algébricas.

No entanto, neste espaço de reflexão acerca do processo desenvolvido, comparando a qualidade e especificidade dos dados respeitantes às atitudes e comportamentos obtidos pelo uso das grelhas, com os dados recolhidos relativos à aquisição de conhecimentos recolhidos através da correção das fichas, conclui-se que teria sido uma mais valia a conceção de grelhas de avaliação também para a aquisição de conceitos e conhecimentos. Esta reflexão foi partilhada na reunião final de avaliação com a díade de formação, o OC e a Supervisora Institucional e identificou-se este como um aspeto a melhorar na ação futura em contexto.

Esta reunião, constituiu-se como um dos momentos de reflexão e simultaneamente também de avaliação da ação educativa, previstos no

processo de desenvolvimento profissional da formanda que se orientou pela metodologia de investigação-ação. Nesse sentido, atentando a que as fases da metodologia referida se interligam num movimento dialético influenciando-se mutuamente e contribuindo em conjunto para a construção de conhecimento sobre a *práxis*, convoca-se o disposto no primeiro capítulo deste documento, para destacar a importância da transversalidade do processo de reflexão. Associada às dimensões da observação, planificação e ação possibilitou uma contínua avaliação da adequação das práticas aos alunos e ao contexto e possibilitou o desenvolvimento de uma atitude problematizadora da prática que contribuiu para a construção de um perfil profissional reflexivo.

No âmbito da reflexão o processo de supervisão, cuja função era regular e monitorar a prática pedagógica da mestranda, previa ao longo da intervenção vários momentos e meios de reflexão e avaliação do desenvolvimento profissional. Alguns deles, por se associarem a fases da investigação ação sobre as quais já se refletiu no presente capítulo, foram já mencionados como as planificações elaboradas pela mestranda acerca das quais recebia um feedback semanal, previamente à intervenção, que permitia reformular e reajustar algumas das estratégias, metodologias e recursos previstos.

As narrativas reflexivas individuais permitiram que ao longo do processo se fosse refletindo mais profundamente sobre a ação educativa desenvolvida bem como acerca do desenvolvimento pessoal e profissional vivenciado, ao invés de se refletir apenas sobre as atividades desenvolvidas com os alunos. Tendo sido elaboradas três narrativas, sendo realizada uma na parte inicial, outra sensivelmente a meio e a última já no final da intervenção, permitiu que em cada uma se versasse sobre o desenvolvimento de capacidades no âmbito das fases da Investigação-Ação que iam sendo mais relevantes. Assim, as três dedicaram-se, respetivamente, à observação, planificação e avaliação, sendo que a reflexão estava inerente ao processo de visitar e escrever sobre a prática educativa. Esta opção tomada pela mestranda facilitou em grande medida a elaboração do presente documento pois, ao longo do processo foram sendo recolhidas evidências de evolução e refletindo sobre a aquisição de competências profissionais.

Os Guiões de Pré-Observação também já citados, sendo uma estratégia de planeamento da ação, apresentavam um espaço próprio para a fundamentação das opções metodológicas adotadas, e ainda, para a previsão de imprevistos e

possíveis caminhos para os ultrapassar. Neste sentido desenvolviam a capacidade da mestranda perspetivar a ação educativa como um processo dinâmico em que influem não só as escolhas feitas no momento da planificação mas também as condicionantes que surgem durante a mesma que, quando previstas, podem mais facilmente ser resolvidas ou contornadas. A elaboração deste documento precedia uma aula observada, servindo para providenciar à Supervisora Institucional um conhecimento mais aprofundado das tarefas planificadas, para que no momento posterior à aula, na reunião de supervisão se encetasse numa reflexão não só sobre a postura da mestranda na ação mas também sobre os fundamentos da sua planificação.

Nestas reuniões de supervisão, bem como nas de avaliação participavam, além da mestranda, o par de formação, a supervisora institucional e o OC o que ilustra a importância atribuída no desenvolvimento da formanda num meio de trabalho colaborativo, que permitia tornar mais produtivo o processo na medida em que as interações sistemáticas comos diferentes atores norteadas por uma “dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos” tendem a aumentar o grau de motivação e incentivar os envolvidos no sentido de um “maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias” (Roldão in ME, 2007, p. 26).

Indo ao encontro do disposto no Decreto-Lei 240/2001, procurou-se ilustrar o desenvolvimento de competências que concorressem para o desenvolvimento da capacidade de incorpora[r] a (...) formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a” segundo uma análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais”(Capítulo V, ponto 1). Este pressuposto ilustra que esta etapa de aprendizagens, que se pretende seja a primeira de um percurso de construção de uma *práxis* sustentada num processo cíclico, que implica avanços e retrocessos, que implica que se volte atrás e se avaliem ações, com vista à reformulação de crenças pedagógicas e consequente melhoria da ação futura; deve orientar-se pela colaboração entre profissionais educativos da qual beneficiam não apenas estas, mas principalmente, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

4. METARREFLEXÃO: A CONSTRUÇÃO SUSTENTADA DE UM PERFIL

Para concluir este documento importa retomar um dos pontos analisados na Introdução, acerca da transformação e reestruturação dos ciclos de estudos conducentes à habilitação para a docência, no âmbito do Processo de Bolonha. A nova organização estabelece, atualmente, o mestrado como o nível de qualificação necessário à profissionalização docente evidenciando, como disposto no preâmbulo do Decreto-Lei nº 43/2007, “o esforço de (...) reforçar a qualidade da preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional” dos futuros educadores e professores. Decorre ainda, desta recontextualização das exigências da formação profissional, o alargamento dos domínios de habilitação para um perfil docente generalista, ou seja, neste caso “a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico” (*ibidem*).

Por conseguinte, neste espaço dedicado à metarreflexão sobre um percurso com a extensão de mais de um ano, importa evidenciar o desenvolvimento de competências que, estando de acordo com as responsabilidades preconizadas nas disposições legais do Perfil Geral de Desempenho, contribuam para a construção sustentada de um Perfil Profissional próprio pela mestranda. Não pode, no entanto, esquecer-se que esta primeira etapa do processo de desenvolvimento da mestranda, se alicerça quer num primeiro ciclo de estudos, quer num primeiro período de PPS em contexto, já no âmbito do segundo ciclo de estudos.

Com efeito, no sentido de elucidar o desenvolvimento de competências, é essencial relacionar as experiências vivenciadas, previamente descritas e analisadas em capítulo próprio, com as dimensões do perfil profissional, mas também com as competências a desenvolver no âmbito da PPS e ainda com os princípios, direitos e deveres inerentes à profissionalidade docente.

Primeiramente, vai refletir-se sobre a influência das aprendizagens de cariz teórico e prático previstas pelo plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica, e ainda, dos saberes teóricos partilhados pelos docentes nas restantes

Unidades Curriculares do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB, no desenvolvimento pessoal e profissional da formanda. Destacam-se sobretudo as Unidades Curriculares de Iniciação à Prática Profissional e Investigação em Educação que, precedendo a PPS, proporcionaram um primeiro contacto com a metodologia que orientou o processo de desenvolvimento, sobre o qual se debruça este documento, a investigação-ação. No caso da Iniciação à Prática Profissional foi uma abordagem mais prática, dedicando-se os períodos de intervenção em contexto em cada um dos anos da licenciatura à experimentação, focada nas diversas fases da metodologia, por ordem, observação, planificação e ação, sendo que a reflexão e avaliação assumiam um cariz transversal. Já no âmbito do segundo ciclo de estudos, na UC de Investigação em Educação, aprofundaram-se os conhecimentos acerca do quadro teórico que fundamenta esta metodologia, focando a atenção nos instrumentos de cariz reflexivo, mais especificamente, as narrativas. Estas promoveram o desenvolvimento da competência reflexiva e da capacidade de fazer confluir na reformulação de crenças pedagógicas diversos pontos de vista sobre a mesma situação.

Estas contribuições foram fundamentais para a conceção e desenvolvimento de uma prática educativa suportada num quadro teórico adequado, atribuindo-se “especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional”, indo ao encontro do disposto no preâmbulo do Decreto-Lei nº43/2007. Este realce da investigação na e sobre a prática advém da necessidade de adaptação do desempenho do educador e do professor do 1ºCEB “às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional” (*ibidem*). Consequentemente, a orientação do processo de formação da mestranda pela metodologia de investigação permitiu a construção de “uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos (...) pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa” (Ribeiro, 2012, p.1). Promoveu ainda o desenvolvimento da capacidade de

problematizar teorias, práticas pedagógicas (...) sustentados em estratégias de observação-ação e na reflexão reguladora sistemática sobre os contextos (...) mobiliza[ndo] conhecimentos adquiridos na resolução de problemas em contexto educativo e no desenvolvimento de teorias sobre a prática, assumindo uma atitude

profissional crítico-reflexiva, investigativa e empreendedora potenciadora de um comportamento autónomo, responsável, inovador e criativo de práticas e processos (Flores, 2013, p.1)

Deste modo, no âmbito da formação inicial, foi possível criar as bases de uma profissionalidade que se orienta por um conjunto de valores, direitos e deveres que caracterizam um ideal profissional a que, quem a exerce, deve aspirar (Reis Monteiro, 2008). Ao mesmo tempo, a confluência de saberes teóricos e de metodologias de investigação na fundamentação e mediação das vivências no âmbito da prática pedagógica, sendo esta o eixo da articulação entre teoria e prática, permitiu ir ao encontro do disposto na Dimensão profissional, social e ética do Decreto-Lei nº240/2001. Esta acomete o professor generalista da responsabilidade de “fundamenta[r] a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Capítulo II, ponto 1).

Para que se proceda à elucidação do impacto dos resultados do processo descrito e analisado nos capítulos antecedentes na construção de um perfil docente generalista, considera-se importante elencar as potencialidades e os constrangimentos dos períodos de Prática Pedagógica Supervisionada. Mas também, interessa articular as competências desenvolvidas em ambos os contextos e intervenções, perspetivando as vantagens deste perfil generalista.

Assumindo-se o período de prática pedagógica supervisionada como o “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) em contexto real» (Decreto-Lei n.º 43/2007, preâmbulo), destaca-se, neste âmbito, não só a importância da intervenção em contexto como também o contexto específico em que a formanda desenvolveu a sua prática educativa. Por ter integrado na mesma instituição educativa valências dos dois níveis educativos para as quais habilita o perfil generalista desenvolvido no âmbito deste mestrado, foi possível obter uma visão mais alargada do trabalho desenvolvido com as crianças em ambos os ciclos e da articulação que se consegue ou espera conseguir entre os dois primeiros níveis da Educação Básica. Ao longo da intervenção educativa observaram-se e identificaram-se pontos de articulação

entre ciclos, como por exemplo a integração da componente curricular de Filosofia para Crianças na oferta curricular do 1ºCEB.

Como já referido no capítulo três, esta opção curricular intenta atribuir na matriz do 1ºCEB uma relevância à formação pessoal e social dos alunos, pela criação de um espaço dedicado ao desenvolvimento de valores, atitudes e capacidades de convivência numa sociedade regulada por princípios de participação democrática, que se articula com o disposto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Neste documento, que se constitui como “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” (Silva, 1997, p.13), a Formação Pessoal e Social é perspectivada como o processo pelo qual os educandos adquirem “espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (*idem*, p.51) que se coadunam com os objetivos específicos de desenvolvimento definidos para a Filosofia para Crianças. Ao mesmo tempo esta área de conteúdo é individualizada enquanto “área integradora que enquadra e dá suporte a todas as outras” (*ibidem*) e para a qual todas as restantes componentes curriculares devem contribuir decorrendo a sua transversalidade da visão de que “é através das interacções sociais com adultos significativos, com os seus pares e em grupo que a criança vai construindo o seu próprio desenvolvimento e aprendizagem” (*idem*, p.49).

Esta crença na capacidade do sujeito que se reflete no papel atribuído à criança/ao aluno na construção do seu processo de aprendizagem configura mais um ponto comum entre ambos os níveis educativos. Foi possível observar tanto na ação educativa orientada pela EC como pelo OC uma preocupação em concretizar um percurso de aprendizagem pela descoberta em que fossem os educandos, pela experimentação e vivência partilhada de situações educativas, a construir o próprio conhecimento remetendo-se os dois a um papel de mediadores e criadores de conflito cognitivo. Neste âmbito realça-se apenas uma diferença, que a mestranda tentou combater na planificação e desenvolvimento da sua ação educativa. Ao contrário do que acontecia na valência de Pré-Escolar, no 1ºCEB aos interesses e necessidades particulares da turma não era dada tanta relevância, tendo sido possível observar que a planificação era elaborada em conjunto pelos docentes das três turmas do terceiro ano. Com a progressiva responsabilização pela ação educativa, a formanda esforçou-se por observar mais atentamente cada aluno, proceder

uma recolha de dados que permitissem compreender possíveis fatores de motivação e estratégias que facilitassem o acesso à aprendizagem, adequando e diversificando métodos e recursos aquando da planificação não apenas ao contexto mas especificamente ao grupo. Deste modo, em ambos os contextos, a ação desenvolvida permitiu a aquisição das capacidades de “saber pensar e agir nos contextos educativos (...) visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação”(Ribeiro, 2012, p.1).

A liberdade na planificação e gestão dos processos desenvolvidos em ambos os níveis educativos constituiu-se também como uma mais valia do contexto, que derivou da abertura de ambos os orientadores cooperantes às ideias e sugestões da formanda para a melhoria contínua da prática educativa. Neste sentido foi possível, em ambos os contextos, a gestão flexível das várias dimensões do ambiente educativo, nomeadamente do tempo e do espaço como se exemplifica ao longo dos documentos reflexivos produzidos, por forma a desenvolver uma “ação educativa (...) adequada ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos e compreender fatores inibidores e propulsores do sucesso educativo” (Flores, 2013, p.1). Deste modo desenvolveram-se competências definidas no Perfil Geral de Desempenho Profissional, nomeadamente, da promoção de “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade (...) desenvolve[ndo] estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno” (Decreto-Lei nº240/2001, Capítulo III).

O desenvolvimento da mestrandia no sentido da construção de um perfil generalista beneficiou destes pontos basilares de articulação entre os dois níveis educativos, ligados sobretudo à visão construtivista da educação e especificamente aos papéis do professor e do educando, fundamentados teoricamente no capítulo um deste documento. Prosseguindo na reflexão sobre o desenvolvimento vivenciado ao longo do percurso formativo, importa tentar estabelecer mediante as ações desenvolvidas no âmbito de cada fase da metodologia de investigação-ação, em cada contexto quais as ações que permitiram estabelecer uma continuidade na ação educativa e consequente desenvolvimento, mas também das dificuldades identificadas no contexto e de que forma se ultrapassaram.

No âmbito da observação, a aquisição de competências aquando da intervenção no contexto de Educação Pré-Escolar, facilitou o trabalho

desenvolvido neste domínio na integração no 1ºCEB. Da prática desenvolvida no primeiro contexto transitou a relevância da observação de todas as dimensões do ambiente educativo, pois este influi diretamente na promoção de aprendizagens significativas, e da observação individualizada de cada educando. A importância do registo dos dados recolhidos e da construção de instrumentos para o efeito, ou então, sob a forma de notas de campo onde a professora estagiária se esforçava por aliar à descrição alguma componente reflexiva que lhe permitisse compreender as situações que ia observando, foi outra das aprendizagens construídas que agilizou o desenvolvimento da observação no contexto de 1ºCEB.

A planificação foi um dos processos que mais dificuldades apresentou à professora estagiária, considerando-se relevante estabelecer uma comparação do trabalho realizado no domínio da planificação em ambos os contextos. Recuperando o exposto na Narrativa Reflexiva Individual de novembro, enquanto que «no contexto da Educação Pré-Escolar a planificação era elaborada em tríade, num momento de reunião semanal com a EC, onde através de um processo de diálogo colaborativo se conjugavam as visões sobre a semana de trabalho anterior. (...) No 1ºCEB, o processo de planificação, apesar de ter do mesmo modo a contribuição da tríade, - e ainda da supervisora institucional, considerando que a mesma dá um feedback semanal das mesmas – configura-se como uma construção muito mais individual». Neste sentido, considera-se que a ultrapassagem desta primeira dificuldade se conseguiu através do aprofundamento das capacidades individuais de planificação que contribuíram para o desenvolvimento pessoal de competências “planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada”(Flores, 2013,p.1) atentando nas dimensões e organização do ambiente educativo, por exemplo, concetualizando em ambos os contextos o espaço e o tempo como recursos a gerir de forma flexível com vista a potenciar as aprendizagens dos alunos.

No domínio da ação a continuidade educativa estabeleceu-se pela valorização da capacidade do aluno na construção do seu conhecimento, evidenciada pela conceção de um percurso em que acede aos conhecimentos pela sua capacidade de resolução de problemas perante um conflito cognitivo e pela vivência de experiências em grupo. A contextualização e articulação de atividades no 1ºCEB, inclusive o estabelecimento de um fio condutor entre os

dias da semana, foi propiciada pelo trabalho segundo a metodologia de projeto na Educação Pré-Escolar. A recolha dos conhecimentos prévios dos educandos, o estabelecimento de metas a perseguir e a ligação das várias tarefas a um eixo agregador transpôs-se para o 1ºCEB, eixo que se baseou nos dois níveis educativos nos conteúdos das ciências (área do Conhecimento do Mundo e disciplina de Estudo do Meio).

No âmbito da avaliação, tal como analisado no capítulo três, considera-se que apesar de terem sido desenvolvidas ações no sentido de avaliar o processo de aquisição dos conteúdos dos alunos no 1ºCEB, estas ficaram aquém do desenvolvimento esperado. Não se dedicou igual esforço à avaliação da aquisição de conteúdos e à avaliação de atitudes e comportamentos, colocando-se o enfoque nesta última. Refletindo sobre esta conclusão, o facto de se privilegiar a segunda pode prender-se com o facto de se ter observado que muitas vezes o ambiente e as aprendizagens em sala de aula eram perturbadas e influenciadas pela falta de regras de participação oral e sobretudo de respeito pelas diferenças individuais no que toca aos ritmos de trabalho. Considera-se, no entanto, ser este o domínio em que deve incidir um maior esforço de desenvolvimento numa perspetiva de formação contínua ao longo da vida.

Num primeiro momento esta diferença apresentou-se como uma dificuldade, que a professora estagiária foi ultrapassando através do trabalho com a díade de formação, tornando-se o trabalho colaborativo numa peça fundamental para o desenvolvimento de capacidades neste domínio, visto que, este proporciona momentos enriquecedores de reflexão e debate de ideias e conceções acerca da prática educativa e da sua concetualização. A orientação por parte da supervisora institucional, através dos comentários e sugestões a cada uma das planificações foi também uma mais valia, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades de seleção e triagem de descritores de desempenho, integração e diversificação das estratégias a desenvolver no percurso da aula, bem como da organização do tempo e recursos.

É no domínio do trabalho colaborativo que se perspetiva uma das diferenças entre os dois contextos que impediu, no contexto de 1ºCEB, que a ação da formanda fosse mais abrangente. No contexto de Educação Pré-Escolar foi possível a planificação e desenvolvimento de uma atividade que envolvesse toda a comunidade educativa, incluindo todos os profissionais e

grupos de crianças, advindo daí um conjunto de oportunidades de desenvolvimento para a mestranda, como exposto na metareflexão do Relatório de Qualificação Profissional para a Educação Pré-Escolar (cf. Anexo 1). Por outro lado, no contexto de 1ºCEB, devido também ao período de integração que incluiu a época natalícia e a preparação para a festa onde as formandas participaram de alguma forma, não foi possível dinamizar uma atividade com a mesma génese, planificada e desenvolvida com a equipa de estágio. Atribui-se a falta desta oportunidade também ao facto de no 1ºCEB ser necessário um maior esforço da parte das mestrandas no âmbito da planificação e orientação de um processo verdadeiramente significativo ao mesmo tempo que tentam acompanhar o desenvolvimento dos conteúdos contemplados no currículo do terceiro ano, bastante exigente, respondendo também aos parâmetros de qualidade esperados pela instituição e pelas famílias dos alunos.

Sendo um dos receios manifestados nas considerações finais do Relatório de Qualificação Profissional para a Educação Pré-Escolar, nomeadamente, a expectativa de que as aprendizagens desenvolvidas naquele contexto configurassem um leque de “competências de articulação necessárias ao desenvolvimento articulado de um currículo mais prescritivo” (cf. Anexo 1). Neste momento pode refletir-se e observar-se que foi possível a conceção de desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem em que “a ação educativa não só pode como deve articular-se pela mesma crença fundamental, de que um bom profissional educativo não é aquele que aprendeu a ensinar mas sim aquele que ensina a aprender” (ibidem), ou seja orientar a ação por uma visão construtivista da aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, as aprendizagens realizadas propiciaram o desenvolvimento global de competências profissionais pela mestranda, que na vivência deste processo de qualificação profissional se consciencializou para a importância de assumir uma postura crítica e indagadora, com vista ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Ao mesmo tempo o crescimento pessoal permitiu-lhe problematizar hoje as necessidades da prática, consciente de que esta foi uma primeira etapa num percurso de formação profissional que a cada passo se retomará com vista ao desenvolvimento de “competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ribeiro, 2012, p.1).

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e Nova Racionalidade*. São Paulo: Artmed.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores, n.º1, (pp.21-30). Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>, em 2 de janeiro de 2014.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação: que significados? que constrangimentos? que implicações?. IN P. Abrantes & F. Araújo (org.), *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas* (pp.17-23). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp.89-122). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno, repercussões a nível da supervisão. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão*. (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.
- Coll, C., Martin, E., Miras, T., Ooruthia, J., & Zabalza, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Coutinho, C. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de: "<http://faadsaze.com.sapo.pt/indice.htm>" \t "_blank" <http://faadsaze.com.sapo.pt/indice.htm> , em 4 de janeiro de 2014.

- Day, C. (1992). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp.93-116). Lisboa: Dom Quixote.
- Delors, J. (2010). *Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estrela, A. (1987). *A teoria e a prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4 ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M. (2001). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abrantes & F. Araújo (org.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp.67-74). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Garcia, C. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp.51-76). Lisboa: Dom Quixote.
- Gomez, A. (1992). O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp.93-116). Lisboa: Dom Quixote.
- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp.41-61).Porto: Porto Editora.
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Revista Educação Unisinos*, 16 (1), (pp.87-92). Acedido janeiro 29, 2014, em http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/A_articulacao_curricular.pdf.
- Lopes da Silva, M. I. R. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (org.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote.

- 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-Formosinho (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 4.^a Edição. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, R. C. S., Tosta, K. C. B. T. & Freire, P. S. (2010). *Interdisciplinaridade vista como um processo complexo de construção do conhecimento: uma análise do Programa de Pós-Graduação EGC/UFSC. RBPG, 7 (12)*, (pp.136-159). Acedido 7 de dezembro de 2013, em http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.7_12/7_ARTIGO.pdf.
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In G. d. *Investigação, Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (pp.5-28). Lisboa: APM.
- Postic, M. (1974). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Libreria Almedina.
- Roldão, M. (2007). Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In ME (org.), *Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida* (pp.40-50). Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. d. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, L. (2001). Auto avaliação regulada - porquê? Como?. In P. Abrantes & F. Araújo (org.), *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas* (pp.77-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Básico.
- Santos, B. R. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Thiesen, J. S. (2008). *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem*. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), (pp.545-598).
- Trindade, R., Cosme, A., Pacheco, J., Nunes, R. (1998). *As escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social: Questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e Técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Organização das Nações Unidas. (1989). *A convenção sobre os direitos da criança*.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º237 – I Série. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro. *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo*.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diária da República n.º201 – I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º201 – I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República – I Série-A. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei Constitucional n.º 1/2005 de 12 de agosto. Diário da República n.º155, I Série-A. Lisboa: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38, 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 79, 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º129, 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 2 de agosto. Diário da República n.º149, 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º131, 1ª série. Lisboa: Ministério da Educação.

Colégio Novo da Maia (2008). *Projeto Curricular do Colégio Novo da Maia – 2008/2011*. Maia: Colégio Novo da Maia.

Colégio Novo da Maia (2008). *Projeto Educativo do Colégio Novo da Maia – 2009/2012*. Maia: Colégio Novo da Maia.

Colégio Novo da Maia (2008). *Regulamento Interno do Colégio Novo da Maia – 2009/2012*. Maia: Colégio Novo da Maia.

ANEXOS

Orientação

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Deolinda Ribeiro, pela partilha de conhecimentos e pela constante preocupação com o desenvolvimento do estágio.

Ao professor Manuel Neiva, pelo incansável apoio e acompanhamento no trabalho de orientação. Pelo constante incentivo à exploração de novas ideias.

À educadora Joana Machado, por ser, não só uma profissional, mas também, uma pessoa que admiro. Por nunca deixar esmorecer a vontade de fazer mais e melhor. Pelo apoio. Pela amizade.

À Sónia Araújo, a assistente operacional da sala dos 4A, pelo sorriso fácil e boa disposição diária. Pelos vários talentos, mas em especial pelo apoio constante à perseguição de um sonho.

À Andreia, o par pedagógico, pela amizade, pela paciência e por me ter dado a oportunidade de conhecer a pessoa fantástica que é. Pelo companheirismo ao longo de todo processo, pelas aprendizagens partilhadas e pela dedicação com que abraçou um mundo novo.

À Sandra Lima e à Telma Coelho, por terem crescido comigo e por me mostrarem que ainda há sentimentos que resistem ao tempo e à distância. Por serem duas das melhores coisas que este percurso académico me trouxe.

Aos meus pais, Amélia Silva e Firmino Carvalho, por terem feito de mim aquilo que sou. Por continuamente me desafiarem e por serem as pessoas mais importantes da minha vida.

Por último, aos príncipes e princesas do Castelo dos 4A. Pelos sorrisos com que me recebiam todos os dias de manhã e por serem um constante desafio. Foi graças a eles que cresci não apenas como profissional, mas como pessoa.

RESUMO

O presente relatório de qualificação profissional, realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, do curso de mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, tem como intenção evidenciar o desenvolvimento das competências pessoais e profissionais da estudante no primeiro dos dois níveis educativos referenciados, a Educação Pré-Escolar.

Este documento apresenta uma análise crítica e reflexiva do trabalho desenvolvido pela mestranda ao longo do período de estágio, que teve como principal objetivo o desenvolvimento da sua autonomia e progressiva responsabilização pela ação educativa. A prática da estudante sustentou-se no quadro teórico-concetual construído ao longo do seu percurso formativo, nos normativos legais em vigor, nas características do contexto educativo em que a mestranda interveio e nos conhecimentos sobre cada criança, no sentido de desenvolver uma ação adequada e imbuída de intencionalidade.

Importa ainda enfatizar a metodologia de investigação-ação, na qual a estudante fundamentou a sua *práxis* e desenvolveu os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. A utilização desta metodologia e as estratégias e instrumentos formativos, adotados ao longo do processo de desenvolvimento, fomentaram a transformação e a melhoria da prática educativa, através do desenvolvimento de competências reflexivas, investigativas e de questionamento. Este crescimento promoveu simultaneamente o desenvolvimento da estudante, tendo sido este apenas o início de um processo de aprendizagem que se deseja constante e sistemático, e a construção de aprendizagens por parte das crianças e alunos.

Palavras-chave: criança; Educação Pré-Escolar; competências profissionais; investigação-ação

ABSTRACT

Conducted within the Course of Teaching Practice Supervised, included on the professional master's degree in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education, this professional qualification report , is intended to highlight the development by the student of personal and professional skills , in the first of the two educational levels referenced, Preschool Education.

This paper presents a critical analysis and reflective of the work of the graduate student during the period of teaching practice supervised, which had as its main objective the development of autonomy and progressive accountability by the educational action. The practice of student sustained itself on the theoretical and conceptual framework built over their training, on the legal regulations in force, on the characteristics of the educational context in which the student intervened and knowledge about each child, in order to develop an appropriate action and imbued with intentionality.

It is also important to emphasize the methodology of action research, in which the student based its practice and developed the processes of observation, planning, action, evaluation and reflection. The use of this methodology and formative strategies and instruments, adopted throughout the development process, fostered the transformation and improvement of educational practice, through the development of reflective, investigative and questioning skills. This growth simultaneously promoted the development of the student, and configured just the beginning of a learning process understood as constant and systematic, and the construction of learning by children.

Keywords: child, Preschool Education; skills; action research

Índice

Lista de Figuras	VI
Lista de Esquemas	VII
Lista de Abreviaturas	VIII
Lista de Anexos	IX
Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico e concetual	5
Capítulo 2. Caraterização geral da instituição de estágio	21
Capítulo 3. Descrição e Análise da Ação Educativa e do Processo de Desenvolvimento Vivenciado	27
Considerações Finais: A Construção Sustentada de um Perfil	55
Bibliografia	61
Documentação Legal	62
Outros Documentos	62

LISTA DE FIGURAS

Espaço Físico

Figura 1- Área da Reunião do Grande Grupo

Figura 2- Área da Expressão Plástica

Figura 3 a 4- Área da Casinha (Castelo)

Figura 5- Área da Biblioteca

Figura 6- Toca dos Sons

Reorganização do Espaço

Figura 7 - Construção do armário

Figura 8 a 10- Elaboração do Fosso do Castelo

Atividades Desenvolvidas

Figura 11 a 13- Atividade Experimental: Como Funciona um Interruptor?

Figura 14 a 16- Preenchimento da Carta de Planificação e quadro de registo

Figura 17 e 18- Atividade Experimental: Como Funciona um Íman?

Figura 19- Preenchimento da Carta de Planificação e do quadro de registo

Projeto sobre os Castelos Medievais

Figura 20- Visita à Sala de uma Rainha e de um Cavaleiro

Figura 21- Preparação da Visita ao Castelo de Guimarães

Figura 22 a 24- Investigação sobre os instrumentos medievais

Figura 25 a 28- Aprendizagem da canção “A Nossa Orquestra”

Figura 29 - Reprodução de Pinturas Medievais

Figura 30 e 31- Construção de Puzzles de quadros da Época Medieval

Figura 32 a 34- Elaboração do Friso Cronológico da Vida de D. Afonso Henriques

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Organograma organizacional da instituição de estágio

LISTA DE ABREVIATURAS

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

CNM – Colégio Novo da Maia

EC - Educadora Cooperante

ESE - Escola Superior de Educação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento Escola Moderna

PCG – Projeto Curricular de Grupo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

UC - Unidade Curricular

ZDP - Zona de Desenvolvimento Próximo

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS TIPO A

ANEXO I - Exemplares de planificações

ANEXO Ia - Planificação Semanal de 25 de fevereiro a 1 de março de 2013

ANEXO Ib - Planificação Semanal de 27 a 31 de maio de 2013

ANEXO II - Exemplo de uma Grelha de Verificação de Atividade Desenvolvida

ANEXO III - Exemplo de entrada do diário formativo

ANEXO IV - Exemplo de um Guião de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada

ANEXO V - Exemplo de uma narrativa colaborativa

ANEXO VI – Grelha de avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica

ANEXOS TIPO B

ANEXO I - Grelha de observações

ANEXO II - Diário Formativo

ANEXO III - Planificações

ANEXO IV - Grelhas de Verificação das Atividades Desenvolvidas

ANEXO V - Guiões de Pré-Observação da Prática Pedagógica Supervisionada

ANEXO VI - Narrativas Colaborativas

ANEXO VII - Projeto “Manhãs Culturais”

ANEXO VIII - Lista de Figuras

INTRODUÇÃO

O presente relatório de qualificação profissional surge no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), do mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB), e do estágio realizado em contexto pré-escolar, e procura ilustrar através da análise reflexiva do percurso desenvolvido pela mestranda, o desenvolvimento de competências com vista à construção de um perfil profissional.

Uma vez que este documento pretende realçar as aprendizagens realizadas no âmbito das dimensões de um perfil específico de desempenho da estudante que se propõe à obtenção da qualificação profissional para a docência, cabe em primeiro lugar a contextualização deste segundo ciclo de estudos. O Processo de Bolonha fez surgir a Licenciatura em Educação Básica, primeiro ciclo de estudos, que promove nos futuros profissionais de educação o desenvolvimento da “dimensão do conhecimento disciplinar [e] da fundamentação da prática [educativa] na investigação” (Decreto-Lei 43 de 2007). Todavia esta formação não profissionaliza o estudante para a docência, que têm posteriormente que optar entre um dos vários mestrados profissionalizantes na área da Educação Básica. Este segundo ciclo de estudos

dá especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja (...) o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (Decreto-Lei 43 de 2007).

No caso particular do mestrado em Educação Pré-escolar e ensino do 1ºCEB, este é de dupla vertente, qualificando para a docência nos dois primeiros níveis educativos da Educação Básica

Para a habilitação à docência, de acordo com o Decreto-Lei 43 de 2007, que regula este processo, tem como requisito obrigatório que “a qualificação profissional (...) seja adquirida no quadro de uma parceria formal, (...)”

qualificada e qualificante estabelecida entre instituições de ensino superior (...) e de educação básica.” No seguimento dessa disposição, importa enquadrar o período de Prática Pedagógica Supervisionada, que aconteceu na valência de Educação Pré-Escolar da instituição de educação Colégio Novo da Maia, situada no concelho da Maia e pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas do Levante da Maia. Esta integração no contexto educativo foi vivenciada em díade pedagógica, ao longo de quatro meses, entre 20 de fevereiro de 2013 e 14 de junho de 2013, num total de 20 horas de prática pedagógica, distribuídas em 10 horas semanais, cinco horas por dia. A mestranda, juntamente com o seu par pedagógico, integrou a equipa educativa da sala dos 4A frequentada por um grupo de 25 crianças na faixa etária dos quatro anos. A orientação no contexto era da responsabilidade da educadora titular do grupo, a educadora cooperante J.M..

A ação educativa em contexto era apoiada pelo supervisor institucional e também pelas aulas de componente teórico-prática da UC de PPS, que estabeleceram um conjunto de objetivos de desenvolvimento e competências que visava orientar o processo de construção do perfil profissional da mestranda. Começar-se-á então por elencar esses objetivos de desenvolvimento, articulando-os com o disposto nos Perfis de Desempenho estabelecidos nos Decretos-Lei 240 e 241 de 2001, para depois descrever, sem esquecer também um confronto com as orientações curriculares emanadas pelo Ministério da Educação, o plano de ação orientado de acordo com a metodologia de investigação-ação, que tinha como finalidade a construção de um perfil profissional sustentado numa interligação entre teoria e prática.

A Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada propõe-se na ficha curricular, através da “responsabilização progressiva [das formandas] pela ação docente”, a promover “a construção dos saberes profissionais para a Educação Pré-Escolar (...)”(Ribeiro, 2012, p.1), através do desenvolvimento das competências que vão ao encontro das características e responsabilidades atribuídas ao profissional de educação pelos Decretos-Lei 240 e 241 de 2001. No seguimento da premissa anterior, para que melhor se compreenda esta articulação, pode tentar-se o estabelecimento de um paralelo entre as principais competências definida na ficha curricular da UC e as disposições legais de ambos os normativos legais. Se na ficha curricular temos como competência a desenvolver a capacidade de “saber pensar e agir nos contextos

educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação” (Ribeiro, 2012, p.1) que vai ao encontro do disposto no Decreto supracitado que estabelece que o profissional de educação

exerce a sua atividade (...) na escola (...) à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa” (Capítulo II, ponto 2, alínea b) e desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada [criança] no quadro sócio-cultural da diversidade (Capítulo III, ponto 2, alínea g).

Esperava-se também que durante o período de Prática Pedagógica Supervisionada a mestranda desenvolvesse competências no sentido de “coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos” (Ribeiro, 2012, p.1), mais uma vez em paralelo com o Decreto-Lei 240 de 2001, que define a necessidade de o profissional de educação se assumir “a função específica de [educar], pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (Capítulo II, ponto 2, alínea a).

Por fim, as duas últimas competências estabelecidas na ficha curricular, a saber

Construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa. Problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2012, p.1).

Estão de acordo com o Decreto-Lei 240 de 2001, na medida em que este responsabiliza o profissional de educação por incorporar

a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação em cooperação com outros profissionais (Capítulo V, ponto 1).

O presente relatório divide-se em quatro capítulos estando o primeiro, o «Enquadramento Teórico Concetual», dedicado à apresentação e articulação dos pressupostos teóricos e legais que fundamentam o processo de desenvolvimento que se pretende ilustrar bem como a metodologia pela qual o mesmo se orientou. O segundo capítulo, a «Caraterização Geral da Instituição de Estágio», aprofunda a apresentação do contexto que acolheu a mestranda ao longo do período de PPS, sendo que o terceiro capítulo, «Descrição e Análise da Ação Educativa e do Processo de Desenvolvimento Vivenciado», atenta numa análise crítica e reflexiva da ação desenvolvida nesse mesmo contexto e nas aprendizagens que daí resultaram para formanda. Por último, o capítulo quarto, as «Considerações Finais», procuram sistematizar o contributo deste segundo ciclo de estudos e concretamente deste período de PPS na construção do Perfil Profissional de um Educador em formação.

As referências bibliográficas ilustram o trabalho de pesquisa que baseou todo o percurso de prática pedagógica, e não apenas a construção deste documento. Os anexos, organizados em anexos de tipo A, que correspondem aos anexos impressos, e de tipo B, que correspondem aos anexos em formato digital, apresentam alguns documentos que auxiliaram o desenvolvimento deste percurso, percurso esse que foi desenvolvido no sentido da coconstrução de aprendizagens. Se por um lado era intenção proporcionar às crianças atividades enriquecedoras das quais resultasse a construção significativa de conhecimento, por outro lado ao longo desse processo a mestranda esperava aprender com as crianças como melhor organizar, adequar e transformar a sua prática educativa, e espera agora que este documento ilustre construção partilhada de conhecimento.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Para que se compreenda a ação desenvolvida em contexto é essencial que se comece por apresentar os quadros legais, teóricos e conceituais que apoiaram essa intervenção para que seja possível uma visão holística de todo o processo. Assim, este capítulo visa, de forma sucinta, explicar os pressupostos teóricos que nortearam a ação da formanda, começando pela contextualização legal da Educação Pré-Escolar e da ação educativa do profissional de educação, passando de seguida para as conceções teóricas que abarcam as imagens de Educação, Criança e Educador de Infância, sem esquecer os modelos de desenvolvimento curricular da Educação Pré-Escolar, para depois se debruçar sobre as metodologias que integraram este processo formativo, tais como a investigação-ação, e as estratégias de que estas se serviram. As questões relativas ao desenvolvimento vão sendo mencionadas ao longo do texto através de um constante exercício de interligação dos conceitos e teorias apresentados com as responsabilidades definidas no perfil de desempenho profissional do educador de infância, pelos Decretos-Lei 240 e 241 de 2001.

Sendo este Relatório de Estágio, no âmbito de um mestrado profissionalizante de dupla via, referente ao período de desenvolvimento de competências profissionais no âmbito da Educação Pré-Escolar, importa começar por defini-la e destacar o seu papel no Sistema Educativo português, que se configura como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei nº 46/86, cap. I, art. 1º). A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece uma série de princípios gerais, que visam o “desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade, (...) incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos” (Lei nº 46/86, cap. I, art. 2º), compreende como primeira etapa a Educação Pré-Escolar. Esta destina-se, segundo as disposições legais “às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei nº 46/86, cap. II, art. 5º) e concorre de imediato para os

princípios gerais do sistema educativo tendo como objetivos próprios “estimular as capacidades de cada criança, (...) desenvolver a formação moral (...) e o sentido de responsabilidade, associado ao da liberdade.” (*ibidem*). Além destes, a LBSE determina como objetivo a observação e compreensão do meio que favoreça a integração completa da criança e o “desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação” aliadas à imaginação e à criatividade para o desenvolvimento de indivíduos independentes e cidadãos ativos e capazes (Lei nº 46/86, cap. I, art. 2º). Todo este processo deve ser complementar da ação educativa da família e também complementado pela mesma. Aliás, a participação da família, consagrada na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997, pode acontecer quer ao nível administração escolar, quer dentro da sala de atividades, enriquecendo assim em grande medida o ambiente educativo do qual devem participar, não exclusivamente, crianças e equipa educativa, mas também, famílias e a restante comunidade.

O Educador de Infância é o profissional a quem cabe a conceção e organização deste ambiente educativo e este deve assumir-se como “profissional de educação com função específica de ensinar”, sendo que neste nível educativo este ensino é mais implícito do que explícito e se centra essencialmente no desenvolvimento de valores a atitudes e o gosto pela aprendizagem; e deve fazê-lo “apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” segundo o disposto no Decreto-Lei 240 de 2001 que define o Perfil Geral de Desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. O processo de desenvolvimento experimentado pela formanda, do qual resulta agora este documento, procurou de forma sustentada compreender aprendizagens nas quatro dimensões profissionais distinguidas por este documento: a dimensão profissional, social e ética, já citada acima, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, que atribui ao educador/professor a responsabilidade de promover aprendizagens significativas “no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando (...) conhecimento das áreas que o fundamentam”, sem esquecer o desenvolvimento “de estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização” (Decreto-Lei 240/2001, cap.III) de todas as crianças. A terceira é a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, que alarga à comunidade envolvente a importância da implicação

da família já ressaltada na Lei de Bases e na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, e que define que o educador/professor deve exercer “a sua actividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-Lei 240/2001, cap.IV). Por fim, a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida define como fulcral que o profissional de educação incorpore

a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a das necessidades que consciencializa e, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais (Decreto-Lei 240/2001, cap.V).

Tendo em conta as quatro dimensões do saber profissional do educador de infância apresentadas é interessante tentar estabelecer uma relação das mesmas com as orientações curriculares emanadas pela tutela e que ao longo dos anos procuraram a uniformização e constante melhoria da qualidade da oferta educativa à disposição das crianças que frequenta a Educação Pré-Escolar. O primeiro documento a analisar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (comumente designadas pela sigla OCEPE) datam de 1997 e são o produto do esforço colaborativo de educadores, formadores, investigadores e também associações profissionais e de pais, resultando num documento que pretendia constituir “um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática” apresentando-se como um “instrumento útil para (...) refletirem (...) e encontrarem as respostas educativas mais adequadas para as crianças com quem trabalham.” (Silva, 1997, p.13). As OCEPE não tinham como objetivo constituir-se como um programa, posicionando-se mais sob uma perspetiva de “indicações para o educador”, assim sendo é interessante perceber que, de uma forma global, a sua organização está de acordo com as dimensões do perfil geral de desempenho deste profissional definido posteriormente em 2001. Nos seus fundamentos gerais, este documento atribui ao educador a responsabilidade de ter em conta os objetivos gerais estabelecidos para este nível educativo na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, que se pode incluir na dimensão

profissional, social e ética definida pelo Decreto-Lei 240 de 2001. Responsabilidade também o educador por organizar o ambiente educativo a todos os níveis, concebendo-o como “um suporte do trabalho curricular” (Silva, 1997, p.14), e planificar as situações de aprendizagem de acordo com as áreas de conteúdo, “que constituem referências gerais a considerar no planeamento e avaliação” do processo educativo, disposição que se enquadra na dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, sendo de ressaltar a importância que é atribuída à interligação que se pretende que o educador promova entre as três áreas de conteúdo, Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação (que compreende os domínios das expressões motora, musical, dramática e plástica, no domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e no domínio da matemática) e por último na área de Conhecimento do Mundo. A responsabilidade pela promoção da continuidade educativa, considerando como ponto de partida do processo educativo o “que as crianças já sabem e aprenderam” (Silva, 1997, p.14) integra-se, de certa forma, na dimensão da relação com a comunidade pois o educador valoriza desta forma as aprendizagens que o meio físico e social envolvente proporcionou às crianças e tira partido desse mesmo meio para a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem. Por fim, a intencionalidade educativa surge como responsabilidade “que decorre do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador” (Silva, 1997, p.14) e pode adequar-se quer à dimensão profissional, social e ética, pois o educador sustenta desta forma a sua prática no saber profissional apoiado pela investigação, quer à dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida, segundo a qual este continuamente se forma e constrói a sua prática e a partir dos resultados do processo de investigação sobre a mesma, no âmbito do qual o educador se auto-observa, problematiza, reflete e transforma a sua própria ação e crenças pedagógicas.

No seguimento das OCEPE, em 2009 foi apresentado pelo poder central um novo documento que tinha como objetivo orientar o processo educativo nos níveis educativos desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário, as Metas de Aprendizagem. Elaboradas ao abrigo de um contrato entre o Ministério da Educação, representado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde lecionava o Professor Natércio Afonso que coordenou todo o

processo, tinham como objetivo geral “operacionalizar, em termos de resultados de aprendizagem esperados, as competências que devem resultar, (...) [dos] processos de uso e construção [dos] conhecimentos.” (Ministério da Educação e Ciência, 2012). No que concerne à Educação Pré-Escolar apenas foram delineadas metas finais pela natureza transversal e integradora deste nível educativo, metas essas que, em concordância com as OCEPE, estão divididas também por áreas de conteúdo e respectivos domínios. No entanto, ao contrário das OCEPE, que se subdividiam apenas em três áreas de conteúdo, as Metas de Aprendizagem mantêm as áreas do Conhecimento do Mundo e da Formação Pessoal e Social mas subdividem a Expressão e Comunicação em quatro áreas de conteúdo distintas. As Expressões (dramática, motora e musical) passam a constituir uma área independente, os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e da Matemática passam a ser também eles áreas de conteúdo e, por último, as Tecnologias de Informação e Comunicação ganham também o seu próprio espaço. Esta nova organização evidencia a tentativa de articulação entre ciclos e de facilitar a transição para o nível educativo seguinte, 1º Ciclo do Ensino Básico, que apresenta um currículo mais semelhante a esta estrutura das Metas de Aprendizagens ao invés da organização mais globalizante das OCEPE. Estas últimas, que como já foi citado procuravam orientar o educador sem se preocupar em prever aprendizagens, as metas são expressas sempre “em termos do desempenho esperado por parte [da criança]”, e procuram “evidências do desempenho das competências que deverão ser manifestadas [pelas crianças]” (Ministério da Educação e Ciência, 2012). As metas visam assim “esclarecer e explicitar” as condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas OCEPE, facilitando o diálogo entre o educador e o professor do 1ºCiclo e os restantes adultos responsáveis pela educação da criança acerca “do conjunto de aprendizagens que são importantes para o seu progresso educativo e escolar” (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

Estabeleceram-se até este ponto as dimensões profissionais definidas no perfil geral de desempenho preconizadas pelo Decreto-Lei 240/2001 mas, e porque a Educação Pré-Escolar é um nível educativo com características próprias e em certos casos tão diferentes da educação escolar (o que pode ser visto de forma positiva se se considerar a maior liberdade na gestão curricular, ou de forma negativa se se atentar na desvalorização deste nível educativo que,

embora menos expressiva, ainda persiste), foi aprovado também em 2001 o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. O Decreto-Lei 241 de 2001 expande as dimensões profissionais nas questões de conceção e desenvolvimento do currículo e integração do mesmo, que são responsabilidade do educador. Convocando os pressupostos referentes às orientações legais para o educador, já expostas no presente capítulo, é possível afirmar que a Educação Pré-Escolar não tem um currículo rígido, afirmação que é apoiada pelo disposto no Decreto-Lei 241 de 2001, que estabelece que “o educador de infância concebe e desenvolve o respectivo currículo” (art.1º, anexo nº1, ponto II). Para um profissional em formação é importante não apenas saber que goza deste grau de autonomia relativa, mas também procurar construir um quadro teórico que lhe permita sustentar toda a sua prática. Aquando das primeiras incursões nos contextos, quer no âmbito da formação inicial quer no âmbito do segundo ciclo de estudos com vista à profissionalização, o educador em formação apercebe-se que a educação tem sofrido mudanças radicais nas últimas décadas. Segundo João Formosinho, na procura de uma *práxis* pedagógica surge o confronto com a necessidade de desconstrução de “tradições, rotinas e procedimentos” que foram implicitamente aprendidas no ofício de aluno, e a necessidade de construção de uma *práxis* pedagógica fundamentada em “crenças, valores e princípios; em teorias e modelos; em princípios éticos, morais e deontológicos.” (2013, pp.14-15). A *práxis* engloba não só a ação na prática mas todo o intrincado de valores, atitudes e conhecimentos que formam o educador. Neste sentido, para a adoção de um modelo pedagógico, entendido, segundo Oliveira-Formosinho citado por Formosinho, como “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada.”(2013, p.16), o profissional de educação tem que estar ciente dos diferentes tipos de pedagogias e das crenças e valores que as distinguem.

Comparando pedagogias transmissivas com pedagogias participativas, podem estabelecer-se diferenças essencialmente a três níveis: a imagem da criança, a imagem do educador e os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Começando pela imagem da criança, se no modelo transmissivo esta é tida como “um ser passivo (...) mais ouvinte do que coconstrutor da sua aprendizagem” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Formosinho, 2013, p.17), estabelecendo-se mesmo uma analogia com uma

“tábua rasa” ou uma “folha em branco”, nos modelos participativos são tidos em conta os interesses e motivações da criança, bem como os conhecimentos que já possui, reconhecendo-se-lhe assim “competência para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (...). Ao contrário dos modelos transmissivos, em que o educador é “quem educa, (...) opta, prescreve a sua opção, atua (...) e é o sujeito do processo” (...), nos modelos participativos criança e educador são coconstrutores do processo e das aprendizagens que vão construindo pois, se numa lógica transmissiva o objetivo é a inscrição de conhecimentos na crianças, numa lógica participativa o objetivo é que a crianças construa conhecimento e aprenda a aprender ao mesmo tempo que o educador vai retirando do processo aprendizagens acerca da conceção de um ambiente rico em oportunidades de desenvolvimento e da promoção do envolvimento das crianças com quem trabalha.

Após esta análise e distinção entre diferentes tipos de pedagogias faz sentido que, no desenvolvimento de uma metodologia de carácter construtivista, com enfoque na comunicação, interação e colaboração entre os diversos atores com vista à promoção de situações de aprendizagem significativa e onde a criança constrói o seu saber apoiado não só pelo adulto mas sustentado no meio envolvente, que se opte por um modelo pedagógico de participação cooperada de todos os intervenientes no processo educativo. A criança é hoje encarada como um ser capaz de ter voz no seu processo e que deve ser considerada parte ativa nesse mesmo processo de desenvolvimento. Este pressuposto atribui ao educador o papel de organizador e mediador e recuperando as responsabilidades definidas no seu perfil específico de desempenho profissional pelo decreto-lei 241 de 2001, este assume-se como profissional que concetualiza e desenvolve o próprio currículo. Levando em consideração a literatura da especialidade que versa sobre as questões de desenvolvimento curricular, defende-se a adoção de um modelo síntese, na definição de Zabalza (2000), uma espécie de híbrido que apresenta características preconizadas nos vários modelos existentes, que a seguir se apresentam, e que por isso é, de certa forma, único para cada profissional e grupo de crianças.

O Modelo Curricular High-Scope, fundamentado teoricamente sobretudo no paradigma desenvolvimentista defendido por Piaget, que determina o desenvolvimento como “sequencial e [organizado] em estádios” com

características próprias (Oliveira-Formosinho, 2013, p.78), conceitualiza esse desenvolvimento e a construção do conhecimento como uma construção do sujeito “em interação com o mundo físico e social sendo, portanto, indissociáveis a experiência sensorial e o raciocínio.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.79). Este pressuposto revela já a visão sobre o papel da criança enquanto sujeito e centro do processo, cabendo ao adulto o papel de

criar-lhe espaços de atividade autoiniciada e apoiada, (...) oportunidades de experimentar com a realidade e, portanto, começar a pensar, construindo conhecimento da realidade e a realidade do conhecimento. (Oliveira- Formosinho, 2013, p.79).

Todo o ambiente educativo do Modelo High-Scope se organiza com uma preocupação central: a autonomia progressiva da criança, desse modo todas as dimensões se organizam para promover esta construção gradual de autonomia intelectual.

O ambiente físico compreende o espaço, que o educador organiza de modo a criar uma organização em áreas, com os respectivos materiais “agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a percepção da criança e tornar possível o seu uso independente”(Oliveira-Formosinho, 2013, p.82) o que fomenta o desenvolvimento da autonomia e quer na escolha que impulsiona a criança a fazer, quer no uso e arrumação desses materiais. Esta organização, que constitui a “primeira forma de intervenção do educador ao nível do currículo”, deve ser flexível para integrar ao longo do ano letivo projetos que surjam dos interesses, motivações e necessidades do grupo, e tem como objetivo “permitir à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem ativa (ela escolhe, ela usa, ela manipula).” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.85).

O tempo, na abordagem High-Scope, não segue uma pré-estruturação diretiva orientando-se antes no sentido de uma estruturação acordada de forma partilhada (embora em diferentes níveis) por adulto e criança. Por forma a permitir tempos de interação diferenciada com os pares e tempos de experimentação diversos com os materiais e espaços, estabelece-se uma rotina diária, ou seja,

um fluir para o tempo diário, que, tendo flexibilidade, é estável, o que permite à criança apropriar-se desse fluir. Torna-se, portanto, autónoma. Conhece a sequência dos acontecimentos e organiza-se aí, cada vez mais independente do adulto na rotina dos seus dias (Oliveira-Formosinho, 2013, p.87).

A previsibilidade desta sequência tem vantagens não só para a criança, que se sente mais segura e autónoma, mas também para o educador, que pode, deste modo, planificar o seu trabalho por forma a observar o grupo e cada criança em várias situações. A observação é, aliás, uma das componentes principais da ação pedagógica do educador neste modelo, que se socorre desta para conhecer a criança e planificar tendo em conta os seus interesses, motivações e necessidades e assim, criar situações desafiantes em que esta se vê face a “uma realidade educacional estimulante onde (...) constrói conhecimento” (...) que deriva “do conflito cognitivo” promovido pelo educador, que desta forma partilha o poder no processo de desenvolvimento da criança.

Outra perspetiva de abordagem curricular é o Movimento da Escola Moderna (conhecida também pela abreviação MEM), que devido à sua génese participativa, tem bastante em comum com o modelo High-Scope. O papel da criança, como centro do processo educativo e construtora ativa do próprio conhecimento, e o papel do educador, enquanto promotor e mediador de situações de aprendizagens significativas, estabelece um primeiro paralelo.

A organização do espaço educativo apresenta a mesma divisão por áreas, neste caso seis áreas básicas à volta da sala e uma área central polivalente para o trabalho coletivo, constituindo esta última uma novidade em relação à abordagem anteriormente apresentada. As áreas devem reproduzir fielmente os *ateliers* e oficinas que pretendem simular; evitando-se, por isso, miniaturas infantilizadas; e proporcionar às crianças oportunidades de experimentação e transformação dos objetos de aprendizagem. Uma característica distintiva do MEM são dois dos pressupostos que fundamentam o processo educativo, a saber, o clima de livre expressão, em que a criança goza de liberdade total para se exprimir e publicamente se valorizam “as suas experiências de vida, [as] suas opiniões e ideias”; e a atividade lúdica de exploração para que possa ocorrer interrogação “que suscite projetos de pesquisa, auto-propostos ou provocados pelo educador” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp.149-150). Estes

dois pressupostos influenciam a organização do espaço pedagógico na medida em que na valorização da livre expressão das crianças as paredes da sala são usadas como meio de comunicação, com os pares e com quem quer que visite a sala, das suas ideias e opiniões e também dos processos e resultados da elaboração de projetos individuais e/ou coletivos. Além disso, podem também encontrar-se expostos “o *Plano de Atividades*, a *Lista Semanal dos Projetos*, O *Quadro Semanal de Distribuição das Tarefas* de manutenção da sala e de apoio às rotinas, o *Mapa de Presenças* e o *Diário do Grupo*” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.151), sendo este último um documento coletivo elaborado em conjunto por adulto e crianças e que documenta o trabalho realizado.

A organização das atividades no tempo divide-se em nove momentos, que compreendem, da parte da manhã, um acolhimento em grande grupo, seguido da planificação e execução de atividades de iniciativa individual ou de grupo, a que se segue uma pausa procedida por um momento de comunicação ao grande grupo “das descobertas e aprendizagens” que se alcançaram. Depois do almoço e higiene, há um período de recreio seguido de um momento de animação coletiva em grande grupo que antecede o balanço do dia. Às sextas feiras reúne-se o conselho, momento em que o educador lê o Diário do Grupo e, em conjunto com as crianças, se reflete sobre a planificação da semana e se avaliam as responsabilidades assumidas. A estabilização desta “rotina educativa, proporciona a segurança indispensável para o investimento cognitivo das crianças” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.156), mas é no entanto flexível para acomodar situações significativas para a vida do grupo e que obrigam a que essa rotina se altere.

Por último, refere-se o Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, que concetualiza a criança na mesma perspetiva que os dois modelos anteriormente apresentados e o educador como um ponto de apoio sistemático à criança, que deve agir ao nível da Zona de Desenvolvimento Próxima, como concebida por Vygotsky, e focalizar o seu trabalho na promoção do desenvolvimento das formas de expressão simbólica, as denominadas “cem linguagens” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp.121-125). Este modelo centra-se numa Pedagogia das Relações, que procura “promover as relações, as interações, a comunicação entre os três protagonistas do processo educativo (...) e a comunidade em geral”, e enfatiza que “o conhecimento se constrói nas interações.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.118). As crianças são

incentivadas a dialogar, propor hipóteses, criticar e o próprio espaço é concebido para promover a interação social. De uma “piazza” central comum, as crianças são livres para partir para vários ateliers e oficinas onde além do educador, têm o apoio de um técnico especializado nas áreas do drama, da música, das artes plásticas, da carpintaria, entre outras. Os espaços comuns contemplam ainda uma biblioteca e o espaço exterior, que é “cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.121).

Um dos traços característicos desta pedagogia é a escuta ativa, que privilegia a escuta atenta da criança, que quer ser ouvida e que demonstra ela mesma também uma grande capacidade para escutar. O educador conceitualiza então múltiplas oportunidades de expressão e escuta e enceta na tríade “observar-documentar-escutar” para ser capaz de projetar de modo adequado a sua intervenção e apoiar os projetos de iniciativa das crianças de forma mais completa.

Esclarecidos os modelos de desenvolvimento curricular que dos quais o educador pode buscar orientações para moldar a sua prática pedagógica importa referir a metodologia que se usou neste processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos e competências profissionais e que não se esgota no momento da formação visto que, como defendem João Formosinho e Júlia Oliveira-Formosinho,

A pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação situada, em articulação com as conceções teóricas (teorias e saberes) e com as crenças (crenças, valores e princípios). A pedagogia é um espaço “ambíguo” não de um-entre-dois – a teoria e a prática – (...), mas de um-entre-três – as ações, as teorias e as crenças – numa triangulação interativa e constantemente renovada (2013, p.26).

Posto isto, a opção por uma metodologia de investigação-ação surgiu como a decisão mais lógica e vantajosa, pois o educador,

para poder *intervir* no real de modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar* [ou seja, interrogar a realidade]. *Intervir* e *avaliar* serão ações consequentes das etapas precedentes (Estrela, 1987, p.26).

A adoção de uma postura inquisitiva e reflexiva permite ao educador pôr em prática o ciclo-reflexivo da investigação-ação e desse modo conseguir alcançar a transformação de crenças e conhecimentos acerca da prática e a própria *práxis* pedagógica em si. Kurt Lewin (1946), por muitos considerado como o primeiro teórico a definir esta metodologia, defendia que

uma investigação parte sempre de uma “ideia geral” a propósito de um tema ou problema (...) sobre o qual é traçado um plano de acção, (...) reconhecimento e avaliação do seu potencial e das suas limitações para se partir para a acção, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa acção (Coutinho, 2008, p.11).

Após a ação e uma aferição dos resultados da mesma, encetar-se-ia nova ação a partir de um plano reformulado. Kemmis (1989) seguindo a linha de pensamento de Lewin, estrutura a metodologia em quatro fases distintas mas articuladas: “planificação, acção, observação e reflexão” (Coutinho, 2008, p.11) que implicam cada uma delas “um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção” (*ibidem*) e a consequente melhoria da prática pedagógica. Por último, Elliot (1993) reafirma as fases definidas por Kemmis enfatiza a importância do “processo de revisão dos factos e reconhecimento de falhas antes de se dar início a cada sequência de passos (...)” (Coutinho, 2008, p.11) realçando a finalidade última desta metodologia, a melhoria da qualidade da ação pedagógica.

Convocando o que foi já exposto, em parágrafos anteriores, sobre os vários modelos pedagógicos de índole participativa apresentados e sobre as fases definidas no âmbito da metodologia de investigação-ação, o educador deve basear o seu trabalho em grande medida na observação, que se constitui assim como a primeira fase do ciclo da investigação-ação pois, “as exigências de funcionamento do sistema educativo determinam que o [educador] desempenhe o papel de investigador: deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente informação” (Estrela, 1987, p.27). Dessa forma, o educador poderá reunir informação sobre o grupo e sobre cada criança; informação essa que será depois de grande utilidade na planificação da ação educativa, ao mesmo tempo que vai, no processo de coleta dessa informação, desenvolvendo competências profissionais no campo da observação. Ao ter que concretizar um projeto de observação, o profissional de educação vê-se confrontado com a

necessidade de definir um campo/objeto de observação (que pode ser a nível molar, o grupo de crianças ou a comunidade escolar, e a nível molecular cada uma das crianças); optar por determinadas formas e meios de registo dos dados obtidos, que podem ser grelhas de observação estruturadas, notas de campo e inferências, ou mesmo as próprias grelhas de planificação que contemplam em muitos casos espaço para o registo de necessidades e interesses evidenciados. Mediada por estes instrumentos, a avaliação é armada e pode dizer-se também participante, pois o observador é parte integrante do grupo observado, e apresenta ainda um carácter sistemático. (Estrela, 1987, pp.30-52)

Após esta recolha de dados, os mesmos carecem de tratamento para servirem algum propósito na melhoria da prática educativa e devem, antes de mais, ser problematizados, para que se levantem questões acerca do ambiente e da ação do educador. Inicia-se dessa forma a reflexão, e apesar de esta não estar definida por Donald Schön (1983), acaba por ser uma reflexão para a ação em que se colocam hipóteses, se propõem caminhos possíveis e se pensam estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Este processo é já a planificação, que segundo Diogo é

um instrumento político que incide sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades.” (2010, p.64). Planificar é prever e prever significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é já agir (Fayol, 1916, citado por Diogo, 2010, p.64).

A etapa que se segue à planificação é o desenvolvimento da ação em si, onde o educador deve ir continuamente refletindo, “no decurso da própria acção, sem a interromper, (...) e reformulando o que está a fazer enquanto está a realizá-lo.” (Alarcão, 1996, p.16). Após a ação acontece um momento de reflexão sobre esta e é nesse momento, que o educador “se consciencializa” acerca do conhecimento tácito que põe em prática na ação e “procura crenças erróneas e (...) reformula o pensamento.” (Oliveira & Serrazina, 2002, pp.29.42). Retomando o ciclo da investigação-ação, após a observação, problematização e ação, surge um momento de reflexão sobre a reflexão na ação que permite “olhar retrospectivamente (...) e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que profissional observou,

que significado atribui e que outros significados pode atribuir (...)” (Oliveira & Serrazina, 2002, pp.29-42). É esta reflexão que se orienta para a ação futura e que configura no processo de investigação sobre a prática a procura e reformulação de crenças e valores em desajuste com o real. No âmbito da metodologia de investigação-ação, esta reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na acção configura um processo também ele muito importante para o educador de infância, a avaliação, e que é aliás parte das responsabilidades que lhe é atribuída no Perfil específico de desempenho profissional, onde consta que o educador

avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”(decreto-Lei 241 de 20012, anexo n.º 1, alínea e), ponto 3,Capítulo II).

A avaliação apresenta-se assim como elemento que visa a melhoria da prática educativa e pode configurar-se também como uma experiência formativa *per si*. Deve ter um carácter formativo, incidir sobre processos e desenvolver-se por meio de estratégias adequadas ao grupo de crianças. “Avaliar assenta na observação contínua dos progressos da criança, (...) como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa” (Circular 4/2011, p.2), e também a reflexão sobre os efeitos dessa ação e a recolha de dados para monitorizar a eficácia das estratégias, além de envolver a criança num projeto de análise que lhe permita tomar consciência do seu progresso. De carácter holístico e de acordo com as OCEPE e com as Metas de Aprendizagem, visa-se valorizar o processo de cada criança e promover a igualdade de oportunidades educativas.

O percurso formativo, por se orientar por esta metodologia de investigação-ação, previa o recurso a várias estratégias que permitissem o desenvolvimento de capacidades e competências profissionais nas várias fases do ciclo. Tendo em conta a visão teórica desta metodologia, essas mesmas estratégias podem ser também elas organizadas em concordância com as diferentes fases do ciclo reflexivo. Assim sendo, relativamente à observação estava previsto o uso de grelhas sistemáticas de registo e de notas de campo, onde de modo objetivo se deveriam registar dados objetivos. Os guiões de pré-observação constituíam-se

simultaneamente como uma estratégia de observação e reflexão sobre os dados observados com a finalidade última de preparar/prever os acontecimentos e possíveis constrangimentos. As planificações configuravam também uma estratégia de observação, pois apresentavam um espaço destinado ao registo de necessidades de desenvolvimento e interesses evidenciados, e ainda de reflexão pois a planificação prevê a ação refletindo sobre a ação passada com vista à melhoria da ação futura e desse modo as reuniões de planificação semanais poderiam constituir-se como um primeiro momento de reflexão colaborativa. No que diz respeito à reflexão, as estratégias previstas eram o diário de formação e as narrativas reflexivas, com o intuito de fazer confluir num documento as perspectivas da tríade constituída pela díade de formação conjuntamente com a educadora cooperante. A avaliação surgiria sob a forma de reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação através de estratégias como reuniões de supervisão após observações da prática pedagógica e no retorno reflexivo presente nas narrativas colaborativas. Estes momentos poderiam constituir-se também como oportunidades para o confronto de ideias sobre a prática e consequente reformulação e reconstrução do conhecimento praxiológico.

Deste modo, o ciclo não termina mas volta ao princípio, de novo à observação, uma vez que

o processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas. Há, através das práticas, um ganho na compreensão e esta nova compreensão pode fazer surgir um insight sobre o que significa ser professor.” (Oliveira & Serrazina, 2002, pp.29.42).

Está desta forma apresentado o quadro teórico que sustentou todo o processo sobre o qual se debruça o presente documento e passar-se-á então de um domínio mais teórico a um domínio mais prático da mesma forma que também na formação se passou gradualmente da teoria à prática.

CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O processo de formação da formanda teve lugar na instituição de estágio Colégio Novo da Maia que se situa na freguesia de Milheirós, no centro do concelho da Maia no distrito do Porto. Sede de concelho, com cerca de 83,2 km² e 140.859 habitantes, o meio socioeconómico da Maia caracteriza-se pelo domínio das atividades económicas afetas aos setores secundário e terciário, e na freguesia de Milheirós há cerca de cem empresas instaladas (desde empresas de fiação, confeção, mobiliário entre outras).

O Colégio Novo da Maia, “a funcionar desde o dia 12 de Setembro de 2001” (Projeto Educativo, 2009/2012, p.4), é uma Instituição de Ensino Particular Cooperativo e que por isso se rege pelo estatuto próprio instituído pelo Decreto de Lei nº 553/80. Ao abrigo da expressão dos direitos, consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, de aprender e ensinar e do papel e do papel essencial da família no processo educativo dos filhos, o Estado Português acomete-se à obrigação de estabelecer condições de “igualdade de oportunidades no exercício da livre escolha entre pluralidade de opções de vias e condições de ensino” (Decreto de Lei nº553/80). Assim sendo o funcionamento destes estabelecimentos de ensino está dependente da “homologação e autorização” (Decreto de Lei nº553/80, Capítulo II, Artigo 4º, alínea b) das entidades competentes e um constante acompanhamento do “nível pedagógico e científico dos programas e planos e estudo” (Decreto de Lei nº553/80, Capítulo II, Artigo 4º, alínea e). Deste modo estas instituições, que funcionam de alguma forma sob a tutela pedagógica do estado alargam a oferta da rede escolar nacional permitindo que mais crianças usufruam do supracitado direito e acesso a educação.

O Projeto Educativo da instituição defende a conceção de escola enquanto “instituição social que existe para construir a identidade nacional, pessoal e social, para educar cidadãos livres, autónomos e responsáveis (...)” (2009/2012, p.21) e define as linhas de ação educativa assentes em três princípios estruturantes: liberdade, responsabilidade e solidariedade. Estes

três princípios são encarados como um desafio à educação colocado por um sociedade em constante mudança e na qual cabe à escola

promover uma verdadeira inclusão social assente numa real participação democrática, incrementando uma filosofia de educação que tem como principal premissa a educação ao longo da vida. (Projeto Educativo, 2009/2012, p.26)

O Colégio não adota, no entanto, um modelo pedagógico único, define antes, no Projeto Educativo, que a prática pedagógica da instituição articula vários metodologias e propostas pedagógicas, tendo como pressuposto basilar a assunção da criança como “principal autora e construtora de novas aprendizagens.” (2009/2012, p.29). Destacam-se a Metodologia de Projeto, que consiste num método de trabalho em que as aprendizagens resultam da necessidade de resposta a um problema ou motivação intrínseca, centrado totalmente na ação da criança/aluno.

O Projeto Educativo define ainda os objetivos gerais para a promoção de aprendizagens ao nível da Creche e Pré-Escolar, objetivos esses de acordo com as orientações legais para este nível educativo, dos quais se destacam:

- promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base nas experiências de vida democrática numa perspectivas de educação para a cidadania;
- estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incluindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas;
- incentivar a participação das famílias no processo educativo.

(Projeto Educativo, 2009/2012, p.33)

Nesta mesma linha, o Projeto Curricular do Colégio Novo da Maia começa por estabelecer os princípios educativos da instituição e de seguida, na definição de competências a desenvolver começa por uma abordagem geral à educação Básica para depois seguir para a apresentação das competências específica em cada área de conteúdo a desenvolver pelo nível educativo do Pré-Escolar. Além da oferta educativa curricular, o Projeto Curricular apresenta as atividades extra-curriculares que apesar de serem desenvolvidas no espaço do colégio são “da responsabilidade de colaboradores externos especializados” (Projeto Curricular, 2008/2011, p.83) pertencentes a associações e

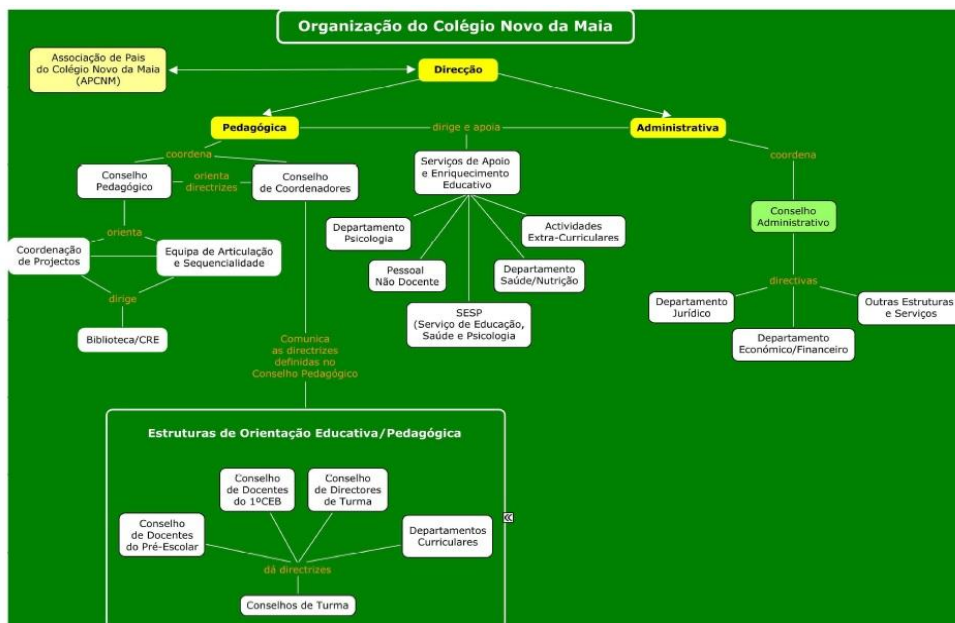
coletividades como o Clube de Karatê da Maia, o Acro Clube da Maia e o Inter de Milheirós Futebol Clube.

O Colégio Novo da Maia é, atualmente, constituído por três polos que servem os diferentes níveis educativos que vão desde a creche ao ensino secundário. A Educação Pré-Escolar ocupa o pólo I, em conjunto com a creche, existindo uma sala de 0-1 ano e a partir daí duas salas por faixa etária num total de nove salas. As salas de creche têm no máximo 11 crianças ao passo que a partir dos três anos as salas passam a comportar 25 crianças. O pólo I tem ainda uma biblioteca, um polivalente, uma sala de música, uma sala de culinária/ciências, um refeitório exclusivo do Pré-Escolar e um parque exterior partilhado com o 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes são espaços e estruturas comuns que servem todas as salas e há ainda uma sala de trabalho para os educadores no piso zero.

A comunidade educativa do Colégio Novo da Maia é representada pela direção, constituída por dois diretores pedagógicos, que têm como função a definição das linhas orientadoras do Colégio e promoção da qualidade de ensino característica da instituição, e a gestão eficaz dos restantes órgãos educativos. O conselho pedagógico, também ele um órgão de gestão, é constituído por representantes de todos os níveis educativos, tem como principal função coordenar e orientar a ação educativa das diversas valências, pelo que uma das suas principais responsabilidades consiste na elaboração do Projeto Educativo do Colégio; e, por último, o conselho administrativo que tem como responsabilidade a orientação dos serviços administrativos e os serviços de apoio ao Colégio (Regulamento Interno do CNM, 2009/2012).

Quanto à estrutura de orientação pedagógica, importa ressaltar a importância do conselho de docentes da Educação de Infância, constituído pelo Coordenador Pedagógico, as educadoras da Creche, do Pré-Escolar e também pelas professoras de inglês, de música e as psicólogas. Este conselho reúne, pelo menos, uma vez por mês e a ordem de trabalhos incide sobre o processo educativo que tem vindo a ser desenvolvido e o desenvolvimento que as crianças de cada grupo vão evidenciando, na reflexão e avaliação das atividades do plano anual de atividades já realizadas bem como à preparação das atividades futuras, e ainda, são abordados os conteúdos considerados importantes para o processo educativo na Creche e no Pré-Escolar, tendo em conta os feedbacks dos níveis educativos seguintes que resultam das reuniões

do conselho pedagógico. Desta forma, estas reuniões mostram-se essenciais para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem das crianças, através da procura de uma cada vez maior articulação intra e inter valências, sendo assim exemplo da importância do trabalho colaborativo em equipa em educação, que enriquece tanto o desenvolvimento das crianças como o desenvolvimento dos profissionais educativos. A importância do trabalho colaborativo é reforçada no Projeto Educativo do Colégio (2009/2012), que defende a partilha de “saberes, experiências pedagógicas e [que] se implementem práticas verdadeiramente colaborativas (p.30), como no Projeto Curricular do Colégio (2008-2011), quando afirma que se valoriza “o trabalho em equipa” (p. 34). Da equipa educativa do Pré-Escolar fazem parte também as assistentes técnicas que auxiliam os educadores no desenvolvimento da ação educativa. Esta equipa que compõe o corpo docente do Pré-Escolar insere-se na organização institucional de acordo com o organigrama seguinte:



Esquema 1: Organograma organizacional da instituição de estágio

O grupo de crianças que acolheu a formanda é constituído por 25 crianças de quatro anos, de entre as quais 11 raparigas e 14 rapazes, sendo que houve uma menina que deixou de frequentar o Colégio em outubro e um menino que entrou no grupo em dezembro. Todas as crianças iniciaram o ano letivo com 4

anos de idade, tendo algumas delas completo os cinco anos à data de início do estágio. Encontram-se por isso no estágio pré-operatório que se caracteriza sobretudo pelo aparecimento da função simbólica e pelo início da interiorização dos esquemas de ação em representação, por exemplo, através do jogo simbólico, da imitação diferida, da imagem mental, do desenho e da linguagem. A centralidade é outra característica do pensamento das crianças nestas idades e surge como uma incapacidade que as crianças revelam em se centrarem em diversos pontos de uma situação, centrando-se apenas em um, descurando os restantes. Aliando esta centralidade ao egocentrismo cognitivo próprio desta faixa etária temos neste grupo algumas crianças que se recusam a aceitar o ponto de vista do outro. Dez das crianças que fazem parte deste grupo estão juntas desde os dois anos de idade tendo das restantes 12 ingressado no colégio apenas aos três anos e uma delas ingressou apenas no presente ano letivo. O nível sociocultural e económico das famílias destas crianças pode caracterizar-se como médio alto tendo em conta as informações recolhidas para a elaboração do Projeto Curricular de grupo e que mostram relativamente à situação profissional dos pais todos eles se encontram empregados à exceção de uma mãe que é doméstica e a formação académica da maioria dos pais é de nível superior.

A sala de atividades dos 4A situa-se no piso zero, dispõe de dimensões razoáveis tendo em conta o número de crianças e dispõe de boas condições de luminosidade, aquecimento e ventilação. O espaço está organizado em áreas, de acordo com o disposto no capítulo I sobre a organização espacial do Modelo Curricular High-Scope, mas tem também características do Movimento da Escola Moderna, nomeadamente na existência de um espaço central para acolhimento e trabalho coletivo.

Os materiais são diversificados e estão em bom estado de conservação e estão dispostos na sala, em concordância com o que defende o Modelo Curricular High-Scope, por forma a potenciar ao máximo a autonomia progressiva das crianças estando por isso em local de fácil acesso para que as crianças usufruam de toda a liberdade na sua escolha, manipulação e arrumação. O tempo encontra-se organizado numa rotina diária (cf. Anexo), que é do conhecimento do grupo de crianças e compreende momentos de atividade orientada e momentos de jogo espontâneo, bem como momentos de interações diferenciados. Dessa rotina, além do tempo pedagógico dedicado a

atividades dinamizadas pela educadora titular de sala, fazem parte momentos dedicados a duas sessões, uma de Expressões Musical e Dramática e outra de Inglês, atividades integradas na oferta educativa com vista a enriquecer o currículo de aprendizagens das crianças. Tal como preconiza o Modelo Curricular High-Scope não segue uma pré-estruturação diretiva mas antes é negociada entre os adultos e também com o grupo de crianças. Este facto revelou-se de extrema importância para a prática da formanda e vai ser objeto de reflexão mais aprofundada em capítulos posteriores.

Quanto às interações são potenciadas constantemente, quer pela organização espacial da sala, que potenciam o jogo espontâneo em pequeno grupo deixando no entanto espaço para o jogo individual, quer pelos momentos diversos planificados na rotina diária que inclui momentos de grande e pequeno grupo, de pares e também momentos de trabalho individual, como por exemplo na elaboração de registos. As interações entre adulto e criança seguem os pressupostos do Movimento da Escola Moderna, onde o adulto se esforça por proporcionar um clima de livre expressão e valorização pública das opiniões, sentimentos e emoções que o grupo vai expressando. Esta valorização acontece, nomeadamente, na exposição dos trabalhos individuais ou coletivos das crianças nas paredes da sala de atividades, que além de servir como forma de comunicar aos pares ou a quem visite a sala os resultados do trabalho que vai sendo realizado, confere à decoração da sala um cariz mais pessoal e alegre com a panóplia de cores. As interações entre adultos na sala de atividades funcionam de acordo com uma dinâmica de equipa já bastante cimentada e há uma total confiança e respeito de parte a parte o que resulta na promoção de um ambiente de conforto e segurança que potencia em última instância o bem-estar e desenvolvimento sustentado do grupo de crianças.

CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA AÇÃO EDUCATIVA E DO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO VIVENCIADO

Após um capítulo dedicado à exposição e análise dos referenciais teóricos e legais que sustentaram a prática pedagógica desenvolvida pela formanda e um segundo capítulo onde se procurou caracterizar global e sucintamente o contexto de Educação Pré-Escolar onde foi desenvolvida essa prática, é agora o momento de encetar numa análise crítica e reflexiva das ações desenvolvidas em contexto e que tinham como objetivo a aquisição e desenvolvimento de um vasto leque de competências profissionais por parte da mestranda. Neste capítulo, a formanda propõe-se através de uma descrição e análise crítica da ação desenvolvida em contexto, refletir sobre o processo de construção de conhecimento sobre a prática pedagógica e de desenvolvimento de competências com vista à construção de um perfil profissional sustentado e multifacetado. Indo ao encontro da premissa apresentada procurar-se-á nessa análise crítica encetar numa constante fundamentação das opções metodológicas adotadas e das aprendizagens que daí resultaram, convocando para isso os pressupostos dispostos no capítulo dedicado ao Enquadramento Teórico e Concetual, sem esquecer também de incidir, nessa reflexão, sobre a importância da metodologia de investigação-ação e das estratégias previstas no percurso formativo, que orientaram esse percurso de desenvolvimento profissional. Com vista ao desenvolvimento das competências preconizadas pela ficha curricular da UC de Prática Pedagógica Supervisionada, expostas na Introdução, procurar-se-á evidenciar o contributo não apenas do período de estágio, e de todas as dinâmicas e estratégias que lhe são intrínsecas, mas também de outras Unidades Curriculares do plano de estudos do Mestrado de Qualificação Profissional no âmbito do qual surge este documento.

O desenvolvimento destas competências profissionais ocorreu ao longo de todo o período da prática pedagógica que se orientou segundo a metodologia da investigação-ação, e convocando o disposto no primeiro capítulo, podemos afirmar que este processo de desenvolvimento se estruturou de acordo com as fases do ciclo reflexivo, definidas por Lewin (1946), Kemmis (1989) e Elliot

(1993) citados por Coutinho (2008), no âmbito desta metodologia: observação; planificação; ação; avaliação e reflexão. Após uma análise aos documentos orientadores da ação educativa do educador de infância, tais como o anexo nº 1 do Decreto-Lei 241 de 2001, que estabelece o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, e as OCEPE, pode observar-se que, se no primeiro o educador é cometido da responsabilidade de “concebe[r] e desenvolve[r] o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos” (Capítulo II, Ponto 1), nas OCEPE, aquando da definição de orientações globais para o Educador estabelece-se que a intencionalidade educativa da sua ação passa por agir segundo etapas interligadas que vão desde o observar, passam pelo planear e agir, até ao avaliar e acrescentam ainda o articular, que assume um carácter mais transversal, e o comunicar.

Tem-se, assim, que o plano de ação da formanda com vista à responsabilização progressiva pela ação educativa, e consequente aquisição de competências profissionais, se sustentou não só na metodologia de investigação-ação mas também, como definido nas OCEPE e no Decreto-Lei 240 de 2001, na comunicação e na “cooperação com outros profissionais”, ou seja, no trabalho colaborativo, que se revelou fulcral no desenvolvimento da metodologia supracitada. Assim sendo, ao longo deste capítulo serão descritas e analisadas criticamente as estratégias previstas no processo formativo, referidas no capítulo I do presente relatório, evidenciando as oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais para a formanda.

Situando a sua prática pedagógica numa visão construtivista e participativa da educação e no seguimento do que já foi exposto no presente capítulo, a ação educativa da formanda em contexto tinha, necessariamente, por base a observação. Esta era, de acordo com a metodologia adotada para o processo de desenvolvimento, e cujos referentes teóricos foram já explanados no primeiro capítulo deste relatório, simultaneamente a primeira fase do ciclo da investigação-ação e a primeira etapa da intervenção profissional do educador, definida nas OCEPE. Convocando o exposto no primeiro capítulo, a formanda baseou grande parte da sua intervenção em contexto na observação, assumindo para isso uma atitude indagadora e uma postura de investigador para assim estar apta a operacionalizar a observação na recolha de dados que posteriormente permitissem a planificação de uma ação educativa mais

intencional e ajustada às características próprias daquele contexto em específico. Desse modo, segundo as formas e meios de observação definidas por Albano Estrela (1987), a observação levada a cabo pela mestranda assumiu-se como participante e participada, visto que participou “de algum modo, (...) na vida do grupo” sem no entanto “deixar de representar o seu papel de observador” (pp.31-35); esta observação foi intencional, pois possuía à partida objetivos claros e definidos sobre o quê, como e para quê observar; armada e desarmada pois o registo dos dados nem sempre era imediato, e de cariz contínuo e naturalista, por se realizar em três dias da semana por um período de quatro meses e nas circunstâncias da vida quotidiana do contexto observado. Além das dimensões do ambiente educativo como espaço, tempo e materiais a observação era simultaneamente grupal e individual pois pretendia-se conhecer e “observar cada criança e o grupo” (Silva, 1997, p.25).

Os objetivos desta primeira fase do plano de ação da formanda prendiam-se com permitir “conhecer as (...) capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (Silva, 1997, p.25) e desse modo a observação incidiu sobre os espaços e recursos, quer da sala quer da instituição de estágio, sobre os adultos com influência no processo educativo das crianças e sobre o próprio grupo de crianças. A formanda recorreu não apenas à observação de comportamentos, rotinas e fenómenos, que lhe permitissem identificar necessidades e interesses, mas também à análise de documentos como os projetos educativo e curricular da instituição, para compreender a conceção de educação e os objetivos e estratégias definidos para o processo de desenvolvimento dos educandos. Na mesma linha de pensamento, mas a nível mais específico, consultou-se o Projeto Curricular de Grupo (PCG), elaborado pela educadora cooperante (EC), que permitiu aferir informações sobre o contexto social e familiar das crianças e que por estar tão detalhado e metodologicamente organizado isentou a díade de formação da necessidade de realização de inquéritos às famílias. Importante referir também as conversas informais e as primeiras reuniões de planificação com a EC, onde esta disponibilizava informações pertinentes advindas do conhecimento sobre o grupo e também dos acontecimentos que sucediam nos dois dias da semana em que a formanda e o seu par pedagógico não estavam em contexto. Para o registo e análise dos dados recolhidos, tal como foi mencionado no primeiro capítulo do presente

relatório, foram construídos instrumentos, com a intenção de lhe atribuir um caráter progressivamente mais sistemático através da definição de uma estrutura coerente de registo. Assim, foram criadas grelhas de observação do ambiente educativo que tiveram influência dos Modelos de Desenvolvimento Curricular em que formanda situa a sua prática e apresentados no primeiro capítulo, no sentido em que a observação se repartia pelas dimensões do ambiente educativo preconizadas pelos mesmos, a saber, Espaço, Materiais, Tempo, Grupo e Interações, dando-se especial atenção nesta última à atitude do educador e à qualidade das suas interações com as crianças atentando em parâmetros como a comunicação, a sensibilidade e a estimulação que promove (cf. ANEXO B-I). A estas grelhas juntou-se um compêndio de notas de campo (cf. ANEXO B-II), para registos mais imediatos e objetivos, e um diário de formação (cf. ANEXO B-II), onde constam narrativas já com algum pendor reflexivo sobre os acontecimentos observados. Outros instrumentos como a grelha de planificação (cf. ANEXO B-III) e as narrativas colaborativas, elaboradas em tríade de formação, apresentavam espaço para o registo de observações significativas para o planeamento da ação educativa futura e posterior revisão.

A capacidade de observação da formanda era essencial, como já referido, para conferir intencionalidade à sua intervenção educativa e desse modo é relevante constatar que se verifica uma evolução que pode ser comprovada através da comparação entre as planificações iniciais com as que datam das últimas semanas da Prática Pedagógica Supervisionada (cf. ANEXO A-I). É notória não só uma maior quantidade de dados recolhidos como um maior detalhe e focalização desses mesmos dados, pois se no início a diáde de formação registava observações parcas e muito generalizadas, no final do processo a diáde evidenciava a observação individualizada de cada criança e um volume bastante mais significativo de registos. Esta evolução deve-se a um esforço colaborativo do par pedagógico em ser cada vez mais específico e sistemático no registo diário das observações e verbalizações das crianças, e à integração dos feedbacks do supervisor institucional, que incentivava à recolha de informações em todos os domínios das áreas de conteúdo definidas pelas OCEPE. Destaca-se também a utilidade das notas de campo que foram usadas pela estagiária desde o início do período de prática pedagógica para o registo mais imediato das evidências observadas e que, além de servirem como base

para a sintetização de observações nas planificações, funcionava também como suporte às narrativas que compõe o diário de formação, que a estagiária optou desde o início por não fazer diariamente mas apenas em momentos onde sentisse necessidade de refletir relacionando um conjunto de observações. A justificação desta opção pessoal da estagiária prende-se com a crença de que, tendo em conta que o diário pretendia preparar a elaboração deste relatório final sobre a PPS, seria mais útil que este apresentasse menos entradas de carácter mais reflexivo e não tanto descritivo, do que apresentar entradas diárias com um pendor mais descritivo que dificultariam a seleção de informação.

No entanto, a capacidade de observação não incidia apenas sobre o grupo mas também sobre todas as outras dimensões do ambiente educativo e tomando em conta este pressuposto considera-se importante referir que foi a observação do espaço e dos recursos da área da biblioteca da sala de atividades que permitiu constatar que existiam poucos livros, dos quais poucos se relacionavam com o interesse que constituía naquele momento o tema do PCG («Os Castelos»), nenhuma documentação e que os armários, apesar de estarem ao nível das crianças, devido à disposição das prateleiras não permitiam o armazenamento de muitos livros. Paralelamente registava-se uma falta de interesse e motivação no grupo pela escolha desta área nos momentos de jogo espontâneo que incluíam na rotina diária, pelo que em tríade de formação, numa reunião de planificação semanal, emergiu a ideia de concetualizar-se um projeto com o objetivo de dinamizar uma biblioteca vai e vem. Pretendia-se, assim, promover o interesse e motivação pela leitura apoiado nas interações com os pais e familiares e desenvolver nas crianças competências essencialmente no domínio da Leitura de Abordagem à Escrita e nas áreas da Formação Pessoal e Social, ao nível da partilha e respeito pelos livros enquanto património cultural, e do Conhecimento do Mundo pois encetar-se-ia num esforço para alargar a bibliografia sobre as temáticas dos castelos e personagens da época medieval. Contou-se nesta iniciativa com a colaboração das crianças, que participaram ativamente na decisão de como (re)organizar o espaço da biblioteca da sala sugerindo a construção de um novo armário e de organizador de documentação, e das famílias, a quem foi apresentado o projeto e respetiva intencionalidade educativa no momento da reunião intermédia de avaliação pelas formandas da díade de formação, que

contribuíram com os livros que selecionaram da coleção de cada criança. A concetualização deste projeto contou ainda com a valiosa contribuição da EC, por exemplo com a sugestão de que se frisasse junto das famílias que não era necessário a compra dos livros e que os principais objetivos se prendiam com a promoção de momentos de interação com os educandos por forma a cimentar laços de afinidade e com o desenvolvimento de capacidades de partilha e respeito pela propriedade dos outros.

O trabalho colaborativo foi muito importante nesta fase do processo de desenvolvimento profissional da discente, pois permitiu que se compreendesse que através deste esforço cooperativo era possível a observar mais pormenorizadamente os sujeitos e processos. A díade conseguia, assim, observar de modo mais eficiente o pequeno grupo e cada criança individualmente e além disso, sobre a mesma situação cada pessoa tem uma visão diferente, o que enriquecia as discussões entre a tríade de formação nas reuniões semanais onde se definiam objetivos de desenvolvimento e se planificavam atividades em função das necessidades de desenvolvimento e interesses evidenciados pelo grupo de crianças.

A observação atentava ainda nas interações que tinham lugar ao longo da prática pedagógica e além de se observar as interações entre pares, quer em momentos de atividades propostas pelo adulto, quer em momentos de jogo espontâneo nas diferentes áreas da sala, incidiam muito também nas interações adulto-criança e nas interações entre a equipa educativa constituída pela EC e pela assistente técnica. A observação mais atenta do grupo foi essencial numa fase inicial para que a formanda fosse capaz de se integrar no quotidiano das crianças, saber os nomes das mesmas e conhecer algumas dinâmicas das relações entre elas. Estes dados, quando relacionados com algumas informações a que teve acesso na consulta do PCG permitiram não apenas compreender alguns fenómenos que observava, como recolher informação que numa fase posterior permitiria planificar mais intencionalmente. Exemplo do anteriormente afirmado é a situação do F.R., uma criança que logo nas primeiras observações da díade de estagiárias se destacou das restantes por apresentar comportamentos que sobressaíam em relação ao restante grupo de crianças. A criança interagia muito pouco com os pares nos momentos de jogo espontâneo, demonstrava um tempo de concentração muito breve nas atividades orientadas e mesmo nas rotinas de

alimentação e higiene evidenciava algum desconhecimento das regras de respeito e convivência com o outro. O conhecimento do F.R. por parte da formanda foi auxiliado em grande medida pela leitura do PCG, como supracitado, onde estava disposto que a criança tinha integrado o grupo apenas em dezembro e que no colégio que frequentava tinha passado por problemas de adaptação e era isolado do grupo do qual fazia parte. Essa informação elucidou a díade não só para necessidade de uma observação mais atenta sobre o F.R., como também evidenciou uma necessidade de desenvolvimento do restante grupo na área da Formação Pessoal e Social, nomeadamente ao nível dos domínios da Cooperação e Solidariedade/Respeito pela Diferença.

Retomando o ciclo reflexivo da metodologia de investigação-ação que norteou a organização do plano de ação do período de Prática Pedagógica Supervisionada, seguindo-se à fase da observação, da qual resulta um conjunto de dados que têm necessariamente que ser problematizados e analisados criticamente, de onde emerge a necessidade de intervir de forma sustentada no real, surge a planificação. A fase do planeamento é assim o primeiro momento considerado na espiral de ciclos da investigação-ação, que deve considerar as informações recolhidas anteriormente e ser flexível no sentido de permitir a adaptação a efeitos imprevistos (Latorre, 2003). Tal como se explanou no primeiro capítulo deste documento, a planificação é um instrumento “que incide sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades” (Diogo, 2010, p.64). Ou seja, no âmbito da metodologia de investigação-ação, que Kemmis (1989) define sucintamente como o “desenvolvimento de um plano de acção com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, determinada situação” (Coutinho, 2008, p.11), a planificação surge como a escolha, entre uma multiplicidade de estratégias, daquela que melhor se adegue à intencionalidade educativa, a respetiva organização de recursos, tempo e espaços tornando essa ação o mais significativa possível para o grupo que posteriormente a experimentará.

No processo de formação da mestrandia a planificação era elaborada em tríade, num momento de reunião semanal com a EC, no qual através de um processo de diálogo colaborativo se conjugavam as visões sobre a semana de trabalho anterior. A díade expunha as necessidades, interesses e resultados de

aprendizagem evidenciados que observara e a EC contribuía com as observações dos dois dias em que as formandas não integravam o quotidiano do grupo e só então, discutidos os resultados da observação e avaliados os processos da semana anterior, se iniciava o processo de concetualização das atividades da semana seguinte. Numa primeira fase a díade estava mais responsável pela planificação dos três últimos dias da semana e neste ponto considera-se importante referir a postura de total abertura e liberdade assumida pela EC desde a primeira planificação. A educadora J.M. orientava e apoiava o processo de planificação sem assumir uma postura diretiva, sendo que desde o início revelou interesse em incluir as ideias da díade e mesmo quando estas precisassem de ajustamentos estes eram discutidos e as ideias nunca eram postas de lado. Este clima de comunicação aberta, conjugado com o constante incentivo da EC no sentido de uma progressiva autonomia, fomentou nas formandas o sentimento de confiança e, nas últimas semanas em contexto a discente, tal como o seu par pedagógico, assumia já a responsabilidade pela planificação e orientação de um dia, ou dois em semanas alternadas, de atividades. As planificações semanais continuavam a ser realizadas em equipa mas, por decisão da tríade, as planificações de cada atividade, que incluíam a conceção e organização de recursos e espaços eram da responsabilidade da formanda que orientaria aquele dia específico. Esta progressiva responsabilização pela planificação promoveu o desenvolvimento da autonomia e consciencializou a formanda para todas as dimensões a ter em conta no processo de concetualização de cada atividade e da dinâmica necessária para interligar o conjunto de atividades que compõe a rotina diária.

No seguimento desta progressiva autonomia, uma evidência do desenvolvimento da capacidade de planificação, e ao mesmo tempo de reflexão, foi a alteração da grelha de planificação proposta pela escola de formação no início do período de prática pedagógica e que se pode constatar pela comparação das duas planificações elaboradas para a semana de 8 a 12 de abril (cf. Anexo B-III). A iniciativa partiu da formanda que, em diálogo com o outro elemento da díade, constatou o carácter pouco prático de um instrumento, que corporizava uma estratégia cuja função é auxiliar o educador de infância no desenvolvimento da sua ação e que deve, por isso, ser o mais organizado possível por forma a facilitar o processo de leitura e interpretação. Ora, nas primeiras semanas as planificações eram elaboradas no modelo de

grelha fornecido, que reservava, para o registo dos resultados da observação, uma coluna que acompanhava longitudinalmente essa mesma grelha e que por isso era bastante estreita e com espaço de escrita limitado. Em consequência da evolução da capacidade de observação, já referida no presente capítulo, e com o aumento do volume de dados a registar, a grelha revelava-se a cada semana menos prática e a planificação resultante era cada vez mais longa, com a coluna da esquerda, destinada às necessidades, a estender-se por seis páginas enquanto que a distribuição das atividades ocupava apenas duas páginas, como é o caso da planificação semanal de 8 a 12 de abril (cf. Anexo B-III). Foi nessa semana, após um período de reflexão, que a formanda encetou na reorganização da grelha e converteu a coluna única longitudinal em três colunas independentes, dispostas lado a lado na primeira página da planificação, seguidas dos objetivos e posteriormente do plano de ação. Os motivos que justificam esta disposição estão diretamente ligados à metodologia de investigação-ação e também às etapas da intervenção profissional do educador definidas pelas OCEPE uma vez que, se a planificação nasce da problematização dos resultados da observação e da avaliação da implementação do plano anterior, faz sentido que estes dados surjam antes do espaço para a definição do novo plano de ação. Posteriormente, após nova reflexão e tendo em conta também os feedbacks semanais do supervisor institucional foi reformulada a parte final da grelha colocando também em três colunas paralelas a organização do grupo, espaços e materiais e criou-se um quadro com duas colunas, uma onde se indicavam as áreas de conteúdo predominantes no trabalho para cada semana e outra onde eram dispostas as atividades (identificadas pela numeração) que desenvolviam competências nessas mesmas áreas. Esta nova organização da grelha facilitou o processo de planificação e evidenciou da parte da formanda o desenvolvimento de capacidades de reflexão e (re)construção de instrumentos com finalidade de melhorar a própria prática pedagógica.

O educador de infância é cometido, na sua ação, das responsabilidades de

planifica[r] a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo e planifica[r] atividades que sirvam objetivos abrangentes e

transversais, proporcionando aprendizagens nos vários domínios curriculares (Decreto-Lei 241/2001, capítulo II, ponto 3, alíneas c e d).

No período de prática pedagógica da formanda existiu um esforço contínuo para realizar uma aproximação progressiva a estas disposições do Perfil de Desempenho Específico do Educador de Infância. Para ilustrar esta intencionalidade na planificação, escolheu-se uma atividade orientada pela formanda, que consistia numa apresentação dos instrumentos musicais do período medieval e aprendizagem de uma canção denominada “A Nossa Orquestra”. Esta atividade surgiu, como refere a citação apresentada, dos dados recolhidos pela observação, nomeadamente da análise da teia de ideias elaborada pelas crianças no âmbito do projeto «Os Castelos Medievais». Nessa teia de ideias as crianças elencaram, através da ilustração, os vários tópicos de interesse que gostariam de explorar ao longo do ano letivo e, entre diversos temas como as profissões medievais, o vestuário ou a gastronomia da época, figuravam a música e a dança. Partiu-se desse interesse e não só, pois no decorrer de uma sessão de expressão motora e musical, em que a professora de música apresentou uma dança medieval ao grupo, surgiu o interesse das crianças pela música que estava a tocar e, mais especificamente pelos instrumentos e respetivos sons. Assim, a formanda concetualizou uma atividade em que após uma apresentação dos instrumentos da época medieval, como a harpa, as violas de arco e de roda e o alaúde, entre outros, se proporcionou às crianças a exploração dos sons produzidos por cada instrumento. Aliaram-se, assim, nesta atividade competências de várias áreas, como as Expressões, especificamente o domínio da Expressão Musical, a Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no domínio da Compreensão de Discursos Oraís e Interações Verbais, por fim a área do Conhecimento do Mundo, mais concretamente o domínio da Localização no Espaço e no Tempo, configurando deste modo, como um exemplo de integração de conteúdos ao serviço de objetivos abrangentes com vista à promoção de aprendizagens interligadas e diversificadas.

De acordo com a citação apresentada, além de planificar atividades que integrassem conteúdos das diferentes áreas, articulados com vista à promoção de um processo de desenvolvimento sustentado e integrado, é mencionada a necessidade de planificar de acordo com “propostas explícitas ou implícitas

das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo” (ibidem) e assim convoca-se uma atividade concetualizada pela díade que partiu de uma situação imprevista e de uma proposta do grupo. No momento da rotina diária dedicado à reflexão acerca do dia em reunião de grande grupo, surgiu um debate acerca do significado de «elétrico» e após uma partilha de ideias as crianças chegaram à conclusão que «elétrico era algo que tinha eletricidade, que era aquilo que andava nos fios e acendia as lâmpadas»(M.P). A discussão adensou-se quando a mestranda questionou as crianças sobre o que era preciso para acender uma lâmpada ao que as crianças responderam que era necessário «fios e um botão». Este diálogo deu o mote para a planificação de uma atividade experimental acerca do funcionamento de um interruptor, na qual se procurou de forma participada, com a colaboração do grupo de crianças, planificar uma situação “de aprendizagem (...) desafiadora, de modo a interessar e a estimular cada criança” (Silva, 1997, p.26).

Nesta atividade, a formanda desenvolveu a capacidade de concetualizar recursos e espaços como recursos para o desenvolvimento curricular, pois a mesma decorreu num espaço fora da sala de atividades, a sala de ciências no piso menos um, e utilizou material nunca antes explorado pelas crianças como pilhas, lâmpadas e fios de ligação. Desenvolveu-se também a capacidade de planificar momentos de interações “diversificadas com todo o grupo, em pequenos grupos e entre pares” (ibidem), pois a atividade era constituída por um primeiro momento de discussão em grande grupo onde era explicada a metodologia às crianças, seguido do preenchimento de uma carta de planificação em pequenos grupos, estando cada grupo responsável pela ilustração de um parâmetro da carta, e durante atividade havia o espaço para o trabalho em pares, nomeadamente no preenchimento do quadro de registo das observações realizadas.

Além do mais, e ilustrando de novo a integração dos resultados da observação na planificação, a opção pela realização de uma atividade de cariz experimental teve também por base a promoção do desenvolvimento associado de um conjunto de atitudes e valores associados às práticas epistémicas, que fundamentam assim um desenvolvimento holístico das crianças aliando o aspeto cognitivo ao aspeto atitudinal, respondendo desta forma a uma das necessidades de desenvolvimento comuns a todo o grupo,

identificadas pela EC no PCG, ao nível da área da Formação e Pessoal e Social. A planificação de uma atividade onde as crianças necessitariam de usar da sua capacidade de observação, argumentação e previsão tinha como objetivo o desenvolvimento das competências de respeito pela evidência e pela opinião do outro e também de participação num diálogo e da expressão de ideias e argumentos.

Abordadas, no âmbito da planificação de atividades, as dimensões do ambiente educativo respeitantes à organização do espaço, materiais e grupo, resta mencionar a gestão do tempo e ilustrar de que forma a planificação evidenciou uma gestão adequada do mesmo. De acordo com o que disposto no segundo capítulo deste documento, o tempo pedagógico do grupo de crianças da sala do 4A estava organizado numa rotina, que tendo uma estrutura definida, era flexível e suscetível a alterações caso o processo de ensino e aprendizagem assim determinasse. Por várias vezes a planificação necessitou sofrer alterações em virtude de as crianças precisarem de mais tempo para a realização de determinada atividade ou então para dar resposta a um interesse evidenciado pelo grupo. Exemplo desta última situação é a construção do fosso, que não estando planificada, foi uma intenção manifestada após uma atividade de apresentação das partes constituintes do castelo dinamizada por ambas as formandas. Quando confrontadas com esta proposta do grupo, que fazia transparecer a motivação intrínseca por parte das crianças, a diáde propôs à EC a alteração da estrutura da planificação daquela semana, para que se pudesse dar tempo à prossecução deste interesse, que poderia resultar num momento de aprendizagem mais significativo do que aqueles que tinham sido inicialmente pensados. A educadora J.M. mostrou-se recetiva e corroborou prontamente a iniciativa das formandas, apoiando todo o processo e orientando a organização da tarefa, que por não estar previamente preparada obrigou a uma maior flexibilidade e organização no trabalho colaborativo entre a equipa educativa, sendo de ressaltar a contribuição valiosa da assistente operacional que auxiliou na preparação dos materiais e deu também ela apoio a um dos grupos de crianças no momento da pintura. Este é um exemplo do contínuo esforço colaborativo por parte de todos os elementos da equipa educativa de sala que se revelou de extrema importância para o desenvolvimento da prática pedagógica da formanda no sentido de entender o

trabalho de equipa como uma partilha de saberes e competências em prol da melhoria da ação educativa.

Pensando-se numa gestão adequada do tempo e para não prejudicar as atividades que já tinham sido iniciadas, planificou-se com as crianças o recorte e pintura do papel de cenário em pequenos grupos enquanto as restantes crianças continuavam a elaboração dos registos e as atividades espontâneas nas diferentes áreas da sala. Este tipo de organização do tempo e do grupo rentabiliza o tempo pedagógico, tendo sido esta uma aprendizagem realizada pela formanda, que várias vezes usou esta estratégia no desenvolvimento da sua ação educativa. Por permitir que decorram em simultâneo várias atividades e promover o trabalho colaborativo em pequeno grupo, que configura um avanço relativamente às atividades individuais, privilegiadas pelas crianças em idades mais tenras devido ao egocentrismo característico das crianças mais pequenas, em direção ao trabalho em grande grupo que promove o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, muito importantes em futuros cidadãos ativos e participativos em sociedade. No entanto, esta atividade e outras com a mesma génese organizativa, contribuíram para a construção por parte da mestrande, de uma outra aprendizagem, uma das mais significativas advindas deste período de prática pedagógica, que se prende com a dinâmica e capacidade de observação e gestão, que planificações nesta linha organizativa exigem do educador. O facto de as crianças, divididas em pequenos grupos, estarem em simultâneo envolvidas em atividades diferentes implica uma capacidade por parte do educador de orientar todo o grupo avaliando, através da observação, onde é mais necessária a sua presença, promovendo assim a progressiva autonomia das crianças, quer na realização das atividades, quer na regulação e organização interna dos grupos, no caso de atividades que exijam capacidade de cooperação.

Esta gestão apesar de viver muito da capacidade de observação e reflexão na ação, do educador, pode também ser preparada no ato da planificação através da previsão de possíveis dificuldades que possam surgir e da antevisão de estratégias que possam ajudar a ultrapassá-las e, assim sendo, considera-se importante referir outra das estratégias de planificação, os guiões de pré-observação. Estes guiões serviam a preparação das observações por parte do supervisor institucional, e consistiam num momento de planificação da ação

através da descrição do plano de ação da ou das atividades, com espaço para uma breve descrição do roteiro da(s) mesma(s), dos objetivos de desenvolvimento e áreas de conteúdo predominantes e ainda das estratégias e recursos, que além de descritos deveriam ver fundamentada a sua utilização.

Tendo em conta o disposto, a formanda considera no entanto essencial ressaltar, para justificar a importância desta estratégia no desenvolvimento da capacidade de planificação, o primeiro e último pontos a preencher, que se destinavam respetivamente à síntese das evidências que sustentavam a realização da atividade pedagógica e à previsão de dificuldades e antecedência de estratégias com vista à ultrapassagem das mesmas. Estes dois tópicos exigiam que a formanda fosse capaz de fazer confluir as competências de observação e análise de dados e posterior integração dessas evidências no processo de concretização da ação educativa, com a competência de reflexão, transversal a toda a prática educativa do profissional de educação. Esta reflexão específica, conjuga o pressuposto da reflexão sobre a ação, como definido por Donald Schön citado por Alarcão (1996), enquanto processo em que o profissional “reconstr[ói] mentalmente a acção, à posteriori, para a analisa[r]”(p.176), mas neste caso acontece antes da ação, ainda que necessariamente após outra ação, e se se tiver em consideração que o desenvolvimento e melhoria da prática pedagógica acontece enquadrado num processo, em espiral, de ação-reflexão, a revisão do plano de ação seguinte engloba não só os resultados da análise dos dados da observação mas é também influenciada por esta reflexão. (Coutinho, 2008)

Na etapa de planificação o trabalho colaborativo revelou-se fundamental para o desenvolvimento de capacidades neste domínio visto que, em tríade, se proporcionavam momentos enriquecedores de reflexão e debate de ideias e conceções acerca da prática educativa e da sua concretização, destacando-se a orientação por parte do supervisor institucional, numa aceção mais teórica e ligada à integração e diversificação dos conteúdos a desenvolver, e da EC numa abordagem mais prática relacionada com a planificação do tempo, da sequência e dos recursos das atividades.

Convocando o disposto no primeiro capítulo, aquando da apresentação dos pressupostos teóricos e legais que fundamentam a ação pedagógica da formanda em contexto, tem-se que “planificar é prever e “prever significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é já agir” (Fayol,

1916, citado por Diogo, 2010, p.64). Em concordância com o exposto, no âmbito da metodologia de investigação-ação a planificação precede a ação, que surge como o momento em que se põe em prática o plano idealizado para responder às necessidades de desenvolvimento problematizadas a partir dos dados da observação e avaliação do contexto educativo e do processo de ensino e aprendizagem em curso. Neste sentido, considera-se fundamental aliar à ação a reflexão sendo que dependem diretamente uma da outra, pois o profissional reflexivo age continuamente refletindo e a sua ação é, também ela, planeada e adequada em função da reflexão que faz antes, durante e após a mesma. Convocando os Modelos de Desenvolvimento Curricular caracterizados no primeiro capítulo deste relatório, e nos quais a estagiária situa a sua prática, foram os princípios e estratégias, com base numa pedagogia de caráter participativo, preconizados por esses mesmos modelos, que orientaram a ação educativa da formanda em contexto. Nessa linha de pensamento a imagem da criança como um ser ativo, competente e capaz de ter voz ativa no seu processo de ensino e aprendizagem e o papel do educador enquanto orientador de um processo de coconstrução de conhecimentos e aprendizagens, com o principal objetivo da promoção da curiosidade pelo saber e do gosto pela aprendizagem, foram o fio condutor que norteou a ação da mestranda. Partindo deste pressuposto, e por forma a ilustrar o contínuo esforço e evolução da estagiária no sentido de proporcionar às crianças momentos de aprendizagem ativa, em que a sua ação tinha como objetivo criar um confronto conceitual às crianças e atuar ao nível da ZDP, convocam-se novamente os dois momentos de atividade experimental desenvolvidos com as crianças.

Como referido em parágrafos anteriores a primeira destas duas atividades partiu de um conjunto de verbalizações que ocorreram no âmbito de um diálogo em grande grupo. Por forma a ir ao encontro de um interesse/curiosidade evidenciado pelas crianças, pensou-se numa atividade que não só permitisse a construção de conhecimento sobre a energia elétrica e as propriedades dos materiais, como se tentou contextualizar esse mesma atividade no PCG cujo tema, como já foi referido, era «Os Castelos Medievais». Assim sendo, na conceção e desenvolvimento da atividade foi possível promover o desenvolvimento das crianças nas várias áreas de conteúdo e, conseqüentemente, a formanda teve oportunidade de desenvolver competências ao nível da integração de conteúdos das várias áreas definidas

nas Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar, como se exemplifica seguidamente. No Conhecimento do Mundo, pela exploração de diferenças e semelhanças entre a época Medieval e o tempo presente, motivada pela questão «Será que no tempo dos castelos havia luz elétrica?», as crianças conseguiram desenvolver competências no domínio da Localização no Espaço e no Tempo e concluíram que além de não existir iluminação elétrica, «não existiam telefones e nem micro-ondas e nem computadores» (L.P) e toda uma panóplia de aparelhos que funcionam com recurso à energia elétrica; aquando da experimentação fizeram descobertas relativamente às propriedades físicas dos materiais e a relação destas com comportamentos observados (no caso a capacidade de condução ou não condução da corrente elétrica no sistema), que se inserem no domínio do Conhecimento do Ambiente Natural e Social. Intencionalmente planificou-se também o desenvolvimento de competências na área da Formação Pessoal e Social, no sentido em que por estarem previstos, quer um primeiro momento de diálogo em grande grupo, quer um segundo momento de debate em grupo mais reduzido, as crianças teriam de ser capazes de respeitar a opinião do outro, escutando-a e argumentando contra e a favor da sua própria visão, no âmbito do domínio da Convivência Democrática/Cidadania. Nestes momentos a ação da formanda investiu com especial enfoque no incentivo a algumas crianças, que evidenciavam inibição em comunicar em grande grupo, no sentido de promover o desenvolvimento de competências no domínio da Independência/Autonomia, proporcionando-lhes um ambiente em que se sentissem seguras e confiantes para expressar a sua opinião, propor ideias e falar num grupo que lhes é familiar.

No entanto, no decorrer da ação em contexto, surgiram questões emergentes que deram o mote para o desenvolvimento das crianças em outras áreas, não previstas pela formanda na planificação, tais como a área da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, no sentido em que, através do alargamento do capital lexical do grupo e a capacidade de articulação de fonemas complexos motivada pela curiosidade do grupo acerca do nome do «botão que serve para ligar a luz» (B.M.), que descobriram chamar-se interruptor, palavra «difícil», como verbalizaram as crianças, mas que o grupo quis «aprender como se diz» (A.R.). No momento, a formanda incentivou a curiosidade das crianças e segmentou a palavra em sílabas (mobilizando aprendizagens já realizadas pelo grupo numa outra atividade desenvolvida

com o objetivo de promover aprendizagens no domínio da Consciência Fonológica, e mais especificamente da segmentação silábica) e por repetição e progressiva junção dos segmentos, as crianças verbalizaram a sua conquista, «já conseguimos se dissermos os pedaços todos juntos devagarinho» (A.P.). Este constituiu um momento de aprendizagem muito importante para a mestranda, no sentido em que a consciencializou para a importância da atitude do educador enquanto promotor da aprendizagem pela descoberta.

Esta consciencialização foi importante e permitiu que, noutros momentos a formanda aproveitasse diferentes ocasiões da rotina de alimentação e de higiene para intencionalmente promover aprendizagens nas crianças, a título de exemplo tem-se uma situação, descrita na planificação semanal de 20 a 25 de maio (cf. Anexo), que decorreu durante a rotina do almoço num dia em que a sobremesa era laranja, fruta que é servida às crianças partida em quartos, e que se constituiu como um momento de intervenção da formanda na área de conteúdo da Matemática, nomeadamente no domínio da Geometria e Medida. O J.C procurou a formanda dizendo que «tinha menos laranja que o D.», partindo desta afirmação e da dúvida suscitada pela A.R. que não sabia «se todos os meninos iam comer a mesma [quantidade de] fruta», a formanda encetou num diálogo questionando as crianças acerca de «quantas peças de fruta comiam normalmente?» e «quantas achavam que estavam a comer naquele momento?» incentivando-as de seguida a tentarem descobrir e orientando-as a atentarem na forma dos pedaços que tinham. Passados alguns minutos o D.S. chamou a formanda, visivelmente entusiasmado, informando-a de que «[era] uma laranja, já consegui montar» e mostrando os quartos unidos na forma original da peça de fruta. Esta situação ilustra o esforço desenvolvido no sentido de assumir uma postura na ação não só de promoção de aprendizagens, aproveitando o potencial pedagógico de todos os momentos da rotina diária sem limitar a ação pedagógica ao espaço da sala de atividades, mas também de criação de laços afetivos com grupo que proporcionasse um ambiente de confiança, bem estar físico e emocional e consequente implicação na realização das atividades propostas.

Partindo-se do objetivo supracitado a que a formanda se propunha e retomando uma intenção já mencionada de proporcionar um sentimento de segurança e confiança que promovesse a livre expressão das crianças num grupo que lhes é familiar considera-se relevante referir uma das experiências

de aprendizagens mais enriquecedoras no processo de construção do perfil profissional da mestranda. Esta intencionalidade imbuída na ação da formanda foi especialmente importante no trabalho com o grupo de crianças da sala dos 4A, onde existe uma grande heterogeneidade no que toca à participação voluntária, que não reflete de todo o nível cognitivo do grupo que é bastante equilibrado. Logo nas primeiras observações, e também em conversa com a EC, denotou-se uma grande disparidade na participação das crianças em momentos de diálogo, disparidade essa ainda mais acentuada nos momentos de partilha em grande grupo. Se por um lado se tinha um grupo de crianças cuja participação ao invés de incentivada necessitava ser regulada, por outro lado havia um conjunto de crianças que as formandas raramente tinham oportunidade de ouvir expressar-se. Este facto preocupou a estagiária e, partindo dessa preocupação, é possível justificar a maior incidência da ação educativa nas áreas da Formação Pessoal e Social e na Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, visto ter sido uma das principais necessidades identificadas no grupo.

A mestranda estabeleceu, assim, como prioridade a procura e desenvolvimento de estratégias com essas crianças menos participativas, apoiando-se em grande medida nos princípios preconizados quer pelo Movimento da Escola Moderna, que defende a criação de um clima de livre expressão e a valorização pública da mesma, quer pelo Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, cujo traço característico é a valorização da escuta ativa da criança. Nesse sentido, realizou-se paralelamente um trabalho em duas frentes com vista à promoção de um ambiente onde todas as crianças se sentissem livres para expressar ideias, sentimentos e emoções. Por um lado procedeu-se ao incentivo e estimulação das crianças que menos vezes tomavam a iniciativa de participar, e por outro lado, procedeu-se à regulação da participação das crianças mais interventivas, consciencializando-as que respeitar a opinião do outro implica dar-lhe tempo para que se exprima e que construímos mais aprendizagens num ambiente onde todos partilham a sua visão do mundo.

Desse modo, foram postas em prática estratégias, que foram sendo revistas e reformuladas à medida que se refletia sobre elas. Exemplo disso é a estratégia usada pela formanda num momento inicial da prática, que coincidiu com uma das primeiras observações por parte do supervisor institucional, que consistia no incentivo da formanda para que as crianças colocassem o «dedo

no ar» para falar. Em reflexão posterior ao desenvolvimento da ação problematizou-se até que ponto essa era uma estratégia que promovia a igualdade de oportunidades visto que numa situação em que três ou quatro crianças manifestassem vontade de falar a formanda escolheria uma, e embora essa escolha se pudesse orientar no sentido de estimular a criança menos participativa daquelas que mencionaram intenção de contribuir para o diálogo, esta estratégia não era a mais eficaz tendo em conta o objetivo principal, pois não estimulava as crianças que evidenciavam uma maior inibição a manifestar esse mesmo interesse em participar. Assim, e incluindo na planificação da ação os resultados da reflexão, foram promovidos momentos dedicados à escuta ativa de cada criança, por exemplo em acolhimentos um pouco mais longos que o habitual, onde a formanda começou através de questões simples sobre o quotidiano das crianças incentivar a que cada uma partilhasse algo com o grande grupo e alertando todas que era fulcral que se ouvissem todos os elementos, até mesmo os adultos da equipa educativa. Claro que no início esta estratégia gerou alguma confusão mas aos poucos cada criança, principalmente as mais interventivas, como a B.M., o J.M. e o A.P., foram sendo incentivados a compreender que havia o momento de serem escutados e o momento de escutarem os colegas.

Um momento significativo neste percurso foi desenvolvido em parceria pela formanda e pela assistente operacional que, verificando um desrespeito das crianças pelo tempo de participação dos outros, encetaram numa conversa com o grupo acerca do que era um diálogo e do que aconteceria numa situação em que todos se expressassem ao mesmo tempo, para isso pediu-se a todas as crianças que criassem ruído, falando com os colegas sentados ao seu lado, e de seguida, alguns pares orientados pela formanda, foram tentando comunicar. Este momento resultou numa consciencialização por parte das crianças de que era de facto muito difícil fazer-se ouvir numa situação de ruído e essa aprendizagem, em conjunto com o constante incentivo à escuta de cada verbalização e a postura assumida pela formanda de valorização das verbalizações de todos, mas com atenção especial para as contribuições das crianças mais inibidas, o que resultou numa melhoria das interações no contexto educativo. Essa melhoria foi importante não só para o desenvolvimento de todo o grupo em domínios como a Convivência Democrática /Cidadania, mas foi especialmente importante para crianças

como a R.V., a F.S., a Ma. S., o T.M., a F.M. e a R.S., que alcançaram, apoiados pela formanda e pelo grupo, um desenvolvimento também no domínio da Identidade e Auto-Estima e no final do período de estágio participavam voluntariamente nos vários momentos de diálogo grupal e expressavam-se de modo mais claro e confiante. Este objetivo e a busca de estratégias que permitissem a sua consecução na ação da formanda, promoveu o desenvolvimento de competências que permitiram a superação de um dos maiores receios da mesma relativos à prática profissional, a promoção da igualdade de oportunidades de expressão na gestão de diálogos orientados em grande grupo, e analisando reflexivamente o percurso em contexto, esta constitui-se como uma das aprendizagens mais significativas, realizadas com o grupo de crianças que integrou.

De realçar que, não só se procurou proporcionar às crianças momentos de aprendizagem ativa e de construção do saber apoiada pelo adulto e sustentada pelo meio, como o mesmo processo possibilitou à mestranda a construção de conhecimento sobre a prática e o desenvolvimento de competências, que vão ao encontro de um perfil profissional definido nos documentos legais, desenvolvimento esse para o qual contribuíram em grande medida as crianças. Assim a coconstrução foi verdadeiramente recíproca e partilhada, sendo importante destacar também outras fontes de feedback como a díade de formação, a educadora J.M, o supervisor institucional e a assistente operacional S.A. A formanda foi continuamente incentivada a uma progressiva responsabilização pela prática educativa, quer no âmbito da planificação, como supracitado, quer também no âmbito da ação e, para isso, muito contribuiu um processo que surge no ciclo reflexivo da metodologia de investigação ação numa fase posterior à ação, mas que é na verdade transversal a todo o processo como se evidenciou já por diversas vezes quando se versava sobre observação e planificação, a reflexão.

No que concerne à ação, acontece o mesmo e, a reflexão está associada ao seu desenvolvimento e constante melhoria, sendo que, no caso concreto do processo de desenvolvimento da formanda esta foi fundamental para ultrapassar algumas dificuldades e receios que foram surgindo. De ressaltar, a importância das estratégias de reflexão previstas pelo processo formativo que contemplavam, como exposto no capítulo do Enquadramento Teórico e Concetual, além do Diário de Formação e dos guiões de Pré-Observação já

mencionados no presente capítulo, as reuniões de planificação semanal, as Narrativas Colaborativas e as reuniões que procediam a supervisão da Prática Pedagógica. Sobre o Diário de Formação e os Guiões de Pré-Observação já se refletiu e por isso cabe agora dar lugar a uma análise da contribuição das Narrativas Colaborativas para o desenvolvimento da mestranda. Ao invés dos quatro momentos previstos de reflexão através desta estratégia, a díade de formação cumpriu apenas dois deles e para justificar o não aproveitamento do potencial total de formação pode convocar-se o reduzido período de integração num contexto bastante exigente e as características pessoais da equipa educativa que se identificava com um perfil mais pragmático de experimentação e prática da dinâmica ação-reflexão. Com isto não se pretende desmerecer o potencial desta estratégia formativa mas apenas evidenciar que apesar de não terem sido produzidos documentos a partir dela, a reflexão em tríade era constante, acontecendo na oralidade em moldes muito semelhantes ao das Narrativas Colaborativas.

Para que se compreenda como decorriam estas reflexões pode atentar-se numa outra estratégia prevista, as reuniões de planificação semanal, que se iniciavam impreterivelmente por uma revisão reflexiva da semana. Nesta revisão era analisado um dia por vez, começando-se pela segunda e terça-feira onde a EC relatava observações que motivavam a reflexão da equipa e o registo de necessidades e interesses evidenciados e ainda a avaliação de resultados de aprendizagem notados nesses dias, em que as formandas não integravam o contexto. Seguidamente, analisavam-se os dias e ações das formandas e se no início se refletiam apenas acerca dos momentos de atividade dinamizados pelas formandas, com a progressiva responsabilização pela ação educativa, essas reflexões passaram a incidir não só sobre atividades como também sobre momentos de transição, rotinas de almoço e higiene e mesmo momentos em que a responsabilidade pela ação pedagógica passava para outros profissionais como durante as sessões de Expressão Dramática e Musical e as sessões de Inglês. Tendo em conta o exposto a formanda considera que o desenvolvimento da sua capacidade de reflexão não ficou descurado e que destes momentos de reflexão, que por acontecerem no domínio da oralidade eram de caráter mais imediato e facilitadores da troca de um maior volume de impressões e visões sobre os acontecimentos, surgiram aprendizagens bastante significativas no âmbito da prática profissional do educador de

infância, como por exemplo, ao nível da importância da comunicação entre todos os intervenientes com responsabilidade no processo de desenvolvimento das crianças e na gestão do grupo, não só em momentos de atividade, mas ao mesmo tempo em rotinas também elas com potencial pedagógico, como o almoço e a higiene e os momentos de transição.

A evolução das competências de reflexão na e sobre a ação evidenciou-se no desenvolvimento progressivo da capacidade de gestão do grupo e dos espaços demonstrada pela formanda. Exemplo da evolução nesta última dimensão é a atividade, já mencionada no presente capítulo, da exploração de instrumentos e aprendizagem da canção “A Nossa Orquestra”, com desenvolvimento planeado no parque exterior da sala de atividades, planificação que se alterou em função da reflexão efetuada no momento da ação. No decorrer da dinamização com o primeiro grupo, composto por 11 crianças, sendo que o grande grupo foi dividido em dois grupos para promover uma exploração mais calma dos instrumentos sem no entanto prejudicar a posterior interpretação da canção, a formanda foi observando que a implicação das crianças na atividade era prejudicada pelo ruído causado pelos alunos do 1º CEB que se encontravam no momento de recreio no parque anexo ao local de desenvolvimento da atividade. Apesar da adoção da formanda de uma postura de estimulação das crianças, distribuindo os instrumentos mais cedo do que o previsto esperando que a oportunidade de manipulação sensorial auxiliasse na (re)captura da atenção do grupo, houve ainda assim alguma dificuldade em captar a atenção de todo o grupo. Além disso, e apesar da formanda ter acautelado esse pormenor com a distribuição dos chapéus, também o sol intenso que se fazia sentir e o facto de o piso não estar completamente seco depois da chuva da noite anterior, fizeram a formanda refletir e dialogar com a ação no momento em que a mesma decorria, constatando a necessidade de reformulação desta. Depois de abordar a EC com estas preocupações, decidiu-se pela dinamização da atividade com o segundo grupo num espaço seco, calmo e silencioso, o corredor de acesso à sala. Esta opção, apesar de não ser usual demonstra a capacidade de conceber todos os espaços disponíveis “como recursos para o desenvolvimento curricular [e promoção de] experiências educativas integradas” (Decreto-Lei 241/2001, anexo nº1, capítulo II, ponto 2, alínea a), avaliando as potencialidades educativas dos espaços que envolvem a sala de atividades.

A competência de avaliação, indissociável da reflexão sobre o ambiente e o processo educativo, é preconizada pelo Decreto-Lei 241 de 2001, que responsabiliza o educador por avaliar “numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo” (anexo nº1, capítulo II, ponto 2, alínea e). Nas OCEPE, retomando as etapas definidas para orientar a intervenção do educador, o avaliar surge como um processo de tomada “de consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo à sua evolução” (Silva, 1997, p. 27). Já a circular nº 4 /DGIDC/DSDC de 2011, que regula a avaliação no Pré-Escolar define que a avaliação deve estar assente “na observação contínua dos progressos da criança, indispensável para a recolha de informação relevante, como forma de apoiar e sustentar a planificação e o reajustamento da acção educativa, tendo em vista a construção de novas aprendizagens” (pp. 1-2). Ou seja, tendo em conta esta definição do processo de avaliação, que é da responsabilidade do educador de infância, é possível compreender a transversalidade do mesmo, pois enquanto apoia a recolha de dados, sustenta desse modo a planificação da ação educativa, quer na organização do ambiente quer no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, e tem como finalidade última a reformulação da ação, que se constitui como construção de conhecimento sobre a prática pedagógica.

Nessa linha de pensamento, a avaliação pode acontecer em três modalidades, diagnóstica, formativa e sumativa. Na educação pré-escolar assume uma dimensão marcadamente formativa, numa perspectiva contínua de interpretação de ações e aprendizagens que permita a consciencialização acerca do que já se conseguiu e de onde falta ainda intervir. Ao nível da avaliação das crianças e dos processos que foram desenvolvidos em cooperação com estas, a formanda usou de duas modalidades de avaliação, a diagnóstica e a formativa. A avaliação diagnóstica aconteceu em grande medida na análise crítica dos dados das primeiras observações da díade e também em momentos em que se desenvolviam atividades com as crianças envolvendo conteúdos que representassem uma novidade para o grupo. Por vezes esta avaliação era uma atividade em si, como aconteceu com a atividade de exploração da segmentação silábica que seguiu a leitura de uma obra de Mo Williems denominada “Leonardo, o Monstro Terrível” e onde foi possível à

díade perceber que este era um conteúdo desconhecido pela maior parte do grupo e uma competência a necessitar de desenvolvimento. Após a ação eram preenchidas grelhas de verificação acerca da atividade onde se constatava a implicação ou não de cada criança nos vários objetivos da atividade e também parâmetros como a motivação, empenho e concentração (cf. Anexo A-III). Outras vezes a avaliação diagnóstico realizava-se num primeiro momento da atividade, de que são exemplo os momentos planeados para a recolha das conceções alternativas e conhecimentos prévios das crianças, através do diálogo e do preenchimento dos quadros de previsões nas cartas de planificação (cf. Anexo B-II) em ambas as atividades experimentais. Refere-se também, a importância da consulta do PCG, elaborado pela educadora J.M. onde constavam as intenções de trabalho para o ano letivo, logo nas primeiras semanas de integração no contexto como forma de fazer um levantamento dessa intenções, confrontá-las com as observações realizadas e perceber em que dimensões era necessário intervir, quais os interesses que faltavam ainda desenvolver. Foi desse confronto que surgiram várias atividades da díade de estagiárias como por exemplo, a reprodução de pinturas medievais, a realização de jogos tradicionais nas sessões de expressão motor e as duas visitas de estudo a dois dos castelos inseridos no meio próximo do contexto educativo com vista à corporização das aprendizagens desenvolvidas no âmbito do PCG.

A avaliação formativa, “um processo integrado que implica o desenvolvimento de estratégias de intervenção adequadas às características de cada criança e do grupo, incide preferencialmente sobre os processos” (circular nº4/DGIDC/DSDC de 2011, p.1). A díade de estágio encetava neste tipo de avaliação através da reflexão contínua, e neste ponto considera-se importante destacar a ação da formanda junto de uma criança em específico. A B.M., tal como o F.R., foi uma das crianças que desde as primeiras observações se destacou e sobre a qual o par pedagógico teve oportunidade de recolher informação mais detalhada, que permitisse compreender algumas das suas atitudes, na consulta do PCG. A criança tinha acessos de fúria e choro com alguma frequência e era um dos elementos do grupo que evidenciava mais dificuldade em aceitar a opinião do outro e em interagir de forma positiva com os pares, sobretudo em momentos de jogo espontâneo. A formanda foi ao longo de todo o período de PPS investindo numa busca por estratégias, que ia

desenvolvendo com a criança no sentido de estimular o desenvolvimento da capacidade de auto-regulação e as competências de convivência democrática com o grupo. Muitas das primeiras tentativas se revelaram infrutíferas, a criança continuava a chorar e resistia às abordagens da formanda. No entanto, quando a estratégia desenvolvida consistiu em sair com a criança do espaço de atividades e ir até ao parque exterior onde, depois de a mesma se acalmar, se dialogou sobre a situação, a formanda foi capaz de perceber que a B.M. valorizava bastante que a escutassem. Assim sendo, adequou-se a estratégia e nos momentos de conflito com outras crianças, quando a criança reagia com um acesso de choro a formanda abordava-a imediatamente e incentivava a a respirar fundo porque só assim conseguiria fazer-se compreender e aos poucos, compreendendo que de facto os adultos estavam dispostos a ouvir o que tinha para dizer se se acalmasse, a criança parava de chorar e passava ao diálogo com mais facilidade. Nos últimos dias da formanda no contexto chegou mesmo a assistir-se a uma situação em que a B.M. veio calmamente comunicar uma situação à formanda sem evidenciar qualquer sinal de choro, o que constitui uma evolução relativamente às primeiras semanas de intervenção e que beneficia em muito o processo de desenvolvimento da criança, que agora participa nas atividades muito mais envolvida e sem gerar tantos conflitos.

Ao longo do processo de desenvolvimento da formanda destaca-se o momento da reunião de avaliação intermédia, prevista no processo formativo e que constitui uma modalidade da avaliação intermédia, que incide sobre processos e não sobre resultados. Pelo cariz qualitativo, esta avaliação configurou um momento de reflexão sobre o que até ali havia sido feito, de avaliação das competências que necessitavam de maior incidência e o ajustamento de ações e metas de desenvolvimento.

Entende-se, então, a avaliação como um “instrumento de apoio e de suporte da intervenção educativa, ao nível do planeamento e da tomada de decisões do educador” (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC de 2011, p.2), e além da ação com o grupo de crianças cujo quotidiano a mestranda integrou e com o qual desenvolveu e sua prática educativa, considera-se importante referir uma sequência de atividades desenvolvidas para a comunidade educativa da valência do pré-escolar da instituição de estágio.

Estas atividades surgiram na sequência de reuniões da equipa de estágio, que incluía a formanda, e da equipa de estagiárias da Escola Superior de Educação (ESE) de Paula Frassinetti, que se encontravam a integradas na sala dos 4B e nas duas salas dos 5 anos, com Coordenador Pedagógico da Educação Pré-Escolar. Este reuniu com todas as estagiárias com o intuito de promover a concetualização de atividades que envolvessem toda a comunidade daquele nível educativo, pois uma das dimensões, com base na qual se avaliam os processos de desenvolvimento de competências na prática, é a evidencia de “interações pedagógicas de natureza colaborativa com todos os atores da equipa e do centro educativo” (cf. anexo). A equipa de estágio da ESE de Paula Frassinetti desenvolveu um conjunto de atividades com vista ao desenvolvimento de competências nos domínios da Expressão Motora e Musical, denominadas de “Manhãs Recreativas”. Procurando dar continuidade às atividades desenvolvidas pelas estagiárias da outra escola de formação, mas ao mesmo tempo de diversificar os conteúdos e aprendizagens a desenvolver, concetualizaram-se duas atividades a que se deu o nome de “Manhãs Culturais” e que incluíam, resumidamente, um momento de visualização de um filme e fruição de uma dramatização (cf. Anexo B-VII).

Além de se constituir como um momento privilegiado para o desenvolvimento de todas as competências sobre as quais já se debruçou este capítulo, na medida em que, a observação e levantamento das necessidades, a concetualização e planificação das atividades, e por fim o desenvolvimento das mesmas foi realizada de modo autónomo pela equipa constituída pelas seis estagiárias que integram a instituição do Colégio Novo da Maia; todo este percurso decorreu apenas com alguma orientação do Coordenador Pedagógico de Pré-Escolar. Esse facto proporcionou às mestrandas uma oportunidade ímpar de desenvolverem outras competências além das já descritas, como por exemplo a comunicação. O trabalho em equipa foi peça chave para a dinamização destas atividades, desde a divisão de tarefas, à mobilização e gestão de recursos e tempos, à articulação do contributo e visão individual de cada elemento da equipa na conceção de uma atividade rica em potencial educativo. Foram pensados detalhes de organização de espaços como a decoração e diversificação dos mesmos, formas diversas de comunicação das intenções e resultados das atividades como cartazes, bilhetes e registos, e houve uma preocupação relativa à diferenciação pedagógica sendo que numa

das atividades se considerou que não poderia ser explorado o mesmo filmes pelas crianças da Creche e do Pré-Escolar. E neste ponto, não pode deixar-se de referir a atividade que, no seguimento destas, se desenvolveu com as crianças da sala do berçário (zero e um ano), que consistiu também na visualização de um filme e posterior aprendizagem de uma canção sobre as frutas visto ser esse o conteúdo que a educadora P.N. estava a desenvolver nesse momento.

Também ao nível da reflexão esta ação permitiu o enriquecimento do processo de desenvolvimento das formandas, sendo que, como as atividades aconteceram com duas semanas de distância entre si, permitiu que se encetasse numa reflexão sobre a primeira, que foi mesmo avaliada em reunião do conselho de docentes onde a equipa esteve presente, por forma a avaliar e reconhecer aspetos a melhorar na segunda intervenção. Exemplo disso é a comunicação entre os atores do contexto envolvidos na dinamização, uma vez que num primeiro momento se confiou apenas no Coordenador Pedagógico para a transmissão de informação às Educadoras, ao passo que num segundo momento se recolheram todos os emails das mesmas com vista à utilização desse meio de comunicação. Da envolvimento neste projeto, integraram no processo de desenvolvimento da formanda aprendizagens ao nível das fases do ciclo reflexivo da metodologia de investigação-ação, mas ainda ao nível da comunicação e da importância do trabalho colaborativo que se “constituiu como um meio de auto-formação com benefícios para a educação das crianças” (Silva, 1997, p.27).

O trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as interações sistemáticas e orientadas, descritas no plano das teorias da cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; por outro, a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada actividade, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (Roldão in ME, 2007, p. 26)

Destaca-se então, que a construção de uma *práxis* sustentada é um processo cíclico e que implica não só avanços mas também retrocessos, em que

se volta atrás e se avaliam ações, com vista à reformulação de crenças pedagógicas e conseqüente melhoria da ação futura. Esta espiral de aprendizagens deve orientar-se pela colaboração entre profissionais educativos da qual beneficia não apenas o Educador mas principalmente o processo de desenvolvimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CONSTRUÇÃO SUSTENTADA DE UM PERFIL

Para concluir este documento, que se propunha a ilustrar o desenvolvimento, por parte da mestranda, de competências pessoais e profissionais que concorressem para a construção de um Perfil de Desempenho Profissional que se coadune com o esperado de um Educador dos tempos atuais, interessa neste espaço para as considerações finais, que se proceda à elucidação do impacto dos resultados do processo descrito nas páginas antecedentes nessa construção. Não deve no entanto ser esquecido que este processo surge na sequência de um primeiro ciclo de estudos no qual, e de acordo com os normativos legais, apesar de ser atribuída uma maior importância ao desenvolvimento da “dimensão do conhecimento disciplinar” são também alicerçadas as bases para a “fundamentação da prática [educativa] na investigação” (Decreto-Lei 43 de 2007). Desse modo, elencar-se-ão no presente capítulo não apenas as potencialidades e os constrangimentos do período de Prática Pedagógica Supervisionada, mas também as aprendizagens de cariz teórico e prático realizadas no âmbito da Licenciatura em Educação Básica, e ainda os saberes teóricos partilhados pelos docentes nas restantes Unidades Curriculares do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCEB, demonstrando a influência que tiveram no desenvolvimento pessoal e profissional da formanda.

Destaca-se em primeiro lugar, como vantagem deste percurso formativo, a sua orientação pela metodologia de investigação-ação, dando desse modo continuidade ao trabalho iniciado no âmbito do primeiro ciclo de estudos, em Unidades Curriculares como Teoria da Educação e sobretudo na Iniciação à Prática Profissional. Esta última pertencia ao plano de estudos de cada um dos três anos da licenciatura, sendo progressivamente aprofundada, permitindo dessa forma que fosse desenvolvido um conjunto de competências base ao nível da observação, planificação e reflexão. Noutras Unidades

Curriculares, já no âmbito do segundo ciclo de estudos como Investigação em Educação, a formanda teve oportunidade de aprofundar o quadro teórico e concetual que fundamenta que suporta a sua prática. Foi nas aulas dessa UC, onde pela primeira vez durante o seu percurso formativo a formanda teve oportunidade de contactar com uma estratégia que seria posteriormente fundamental no período de estágio: as narrativas colaborativas. Este primeiro contacto permitiu o desenvolvimento da competência reflexiva e da capacidade de fazer confluir na reformulação de crenças pedagógicas diversos pontos de vista sobre a mesma situação. Este desenvolvimento dotou a formanda de uma bagagem de conhecimentos teórico-práticos fundamentais para este segundo ciclo de estudos, no qual tinha que desenvolver uma ação educativa em contexto durante um período mais longo onde poderia de forma sustentada aprofundar essas mesmas competências.

Complementando as aprendizagens realizadas na componente mais teórica da formação profissionalizante, o período de prática pedagógica supervisionada constituiu-se como um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) em contexto real» (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1321). Neste sentido, destaca-se não só a importância da intervenção em contexto como também o contexto específico em que a formanda desenvolveu a sua prática educativa. O facto de ser uma instituição de ensino particular potenciou o desenvolvimento de competências de pesquisa por parte da mestranda, que necessitou de procurar referentes teóricos e legais que enquadrassem o funcionamento deste tipo de estabelecimentos educativos com vista à melhor compreensão da sua organização interna. No entanto, uma das vantagens de ter integrado nesta instituição educativa constituiu os recursos físicos e materiais de que a formanda dispunha para o desenvolvimento das atividades e a promoção das aprendizagens. A título de exemplo tem-se a sala de ciências/culinária, onde a formanda desenvolveu as atividades de cariz experimental que descreveu e analisou no ponto anterior e cujos resultados em termos de aprendizagens realizadas pelas crianças foram potenciadas pela saída do espaço da sala de

atividades que permitiu a criação de um ambiente mais propício à observação e experimentação de fenômenos científicos. Para a mestranda, este tipo de atividades proporcionou o desenvolvimento de competências no que toca à organização do grupo e dos espaços e materiais no âmbito da planificação concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas” (Decreto-Lei 241/2001, anexo 1º, capítulo II, ponto 2, alínea a).

Outra particularidade a destacar no desenvolvimento do período de estágio da formanda, e que ao princípio constituiu uma dificuldade, mas que acabou por constituir um momento de aprendizagens que enriqueceu em grande medida o processo de desenvolvimento de toda a equipa de estágio. O incentivo por parte do Coordenador Pedagógico do Pré-Escolar, no sentido do desenvolvimento de um projeto que envolvesse toda a comunidade educativa num primeiro instante intimidou as estagiárias. No entanto essa dificuldade foi ultrapassada através do trabalho em equipa e da contínua reflexão, da partilha de saberes e mobilização de recursos e capacidades individuais de cada elemento da equipa, que combinadas resultaram na planificação e dinamização de dois momentos de atividade avaliados posteriormente em reunião de conselho de docentes, como uma mais valia para o processo de desenvolvimento das crianças. Cumulativamente, este momento constituiu-se não só como uma vantagem para o desenvolvimento das crianças como contribuiu em grande medida para que a formanda mobilizasse de forma mais autónoma aprendizagens que foi realizando ao longo do processo, nomeadamente ao nível da planificação, pela diferenciação pedagógica que um público alvo com idades entre os zero e os cinco anos exigia, mas também ao nível da comunicação, inerente ao trabalho em equipa e que é hoje uma das competências essenciais à prática pedagógica de um Educador de Infância. Assim, e em concordância com o disposto na ficha curricular da UC de PPS, a estudante desenvolveu a capacidade de “coconstruir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação, junto da comunidade educativa e outros públicos” (Ribeiro, 2012, p.1).

Olhando retrospectivamente o desenvolvimento de competências vivenciado pela mestranda, considera-se importante destacar a ampliação ao nível das competências reflexivas em muito potenciadas pelas estratégias de supervisão e orientação previstas no processo formativo. O constante feedback do supervisor institucional em cada fase de desenvolvimento potenciou a aquisição de novas perspectivas sobre a ação educativa, os apontamentos nas planificações, as questões nas reuniões após os momentos de supervisão e o ponto de situação na reunião intermédia de avaliação fomentavam o aprofundamento da capacidade reflexiva da formanda ao mesmo tempo que apoiavam a avaliação do processo em curso com vista a reformulação da prática que permitiu o desenvolvimento por parte da mestranda da competência de “construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático da reflexão pré, inter e pós ativa” (Ribeiro, 2012, p.1). De salientar, neste ponto também a orientação da educadora cooperante J.M. que evidenciou um esforço contínuo na promoção do desenvolvimento da autonomia da díade de estagiárias, dando progressivamente mais espaço à ação desenvolvida primeiro em dupla e posteriormente de forma individual no sentido de uma crescente responsabilização pela ação educativa. Este esforço permitiu que a formanda desenvolvesse competência de “Saber pensar e agir nos contextos educativos com estratégias pedagógicas diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação” (Ribeiro, 2012, p.1).

Nessa linha de pensamento, as aprendizagens em cada fase do ciclo reflexivo da metodologia de investigação-ação promoveram o desenvolvimento global de competências profissionais e, em paralelo, o crescimento pessoal da mestranda que na vivência deste processo de qualificação profissional se consciencializou para a importância de assumir uma postura crítica e indagadora, com vista ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva. Situando este desenvolvimento no âmbito de um mestrado de qualificação profissional que habilita não só para a docência na Educação Pré-Escolar mas também para o 1ºCEB, esta foi a primeira intervenção em contexto a que se seguirá

uma outra desta vez com o intuito de desenvolver competência ao nível da prática educativa na primeira etapa de frequência obrigatória da Educação Básica em Portugal. Espera-se que as aprendizagens resultantes do período de desenvolvimento profissional que se tentaram ilustrar no presente documento se configurem como uma mais valia num contexto com características próprias e distintas deste que agora se deixa. Um dos maiores receios prende-se com as competências de articulação necessárias ao desenvolvimento articulado de um currículo mais prescritivo e espartilhado, no entanto a formanda acredita que a ação educativa não só pode como deve articular-se pela mesma crença fundamental, de que um bom profissional educativo não é aquele que aprendeu a ensinar mas sim aquele que ensina a aprender. A formanda, problematiza hoje as necessidades da prática, consciente de que esta foi uma primeira etapa num percurso de formação profissional que a cada passo se retomará com vista ao desenvolvimento de “competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ribeiro, 2012, p.1).

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.

Coutinho, C. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://faadsaze.com.sapo.pt/indice.htm>, em 14 de junho de 2013.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

Estrela, A. (1987). *A teoria e a prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (2007). *Dossier: trabalho colaborativo de professores*. Revista Noesis n.º 71. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.

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-Formosinho (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância Construindo uma práxis de participação*. Coleção Infância. 4.^a Edição. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis (71). Lisboa: Ministério da Educação.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspetivas Actuais. Porto: Edições ASA.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

Circular n.º 4 DGIDC/DSDC/2011. *A avaliação na Educação Pré-Escolar*

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro. *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo.*

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.*

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. *Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 43/2007. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 4/97, de 10 de Fevereiro. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Silva, M. I. R. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.* Lisboa: Ministério da Educação – GEDEP.

OUTROS DOCUMENTOS

Escola Superior de Educação (2012-2013). *Avaliação sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada.*

Projeto Curricular do Colégio Novo da Maia (2008-2011).

Projeto Educativo do Colégio Novo da Maia (2009-2012).

Regulamento Interno do Colégio Novo da Maia (2009-2012).

Ribeiro, D. (2012). *Ficha Curricular da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*.

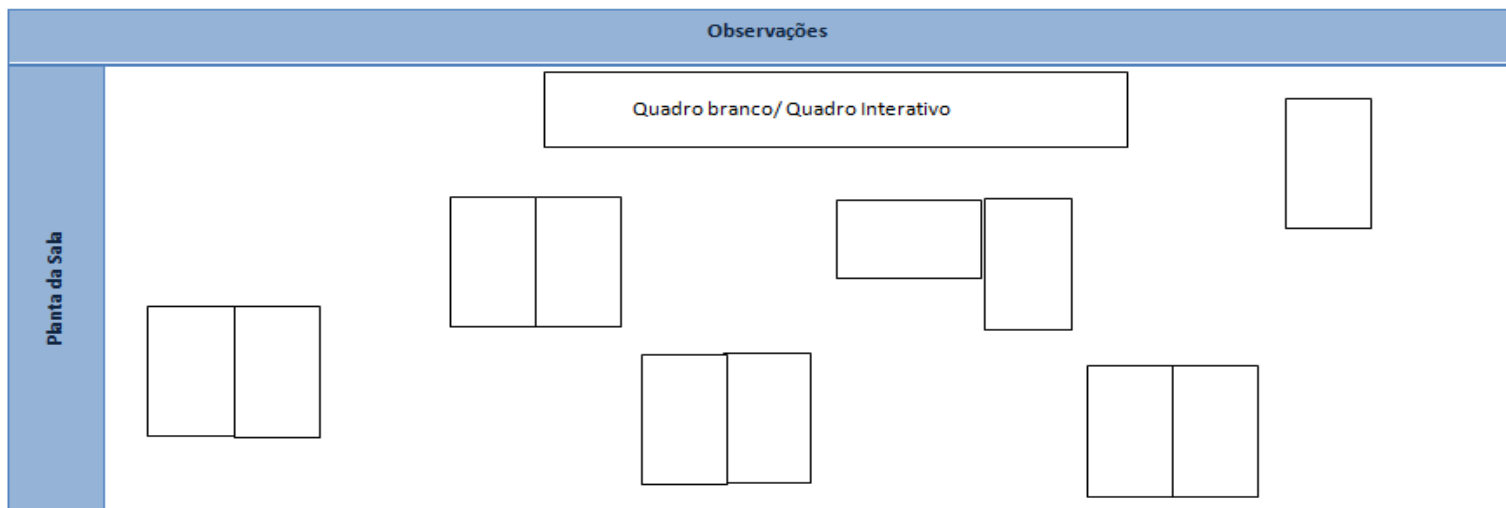
NM

Anexo 2A-I – Instrumentos de observação/avaliação
 Anexo 2A-Ia – Grelha de observação estruturada

Grelha observação em Sala de Aula | 1º CEB

Instituição Cooperante:	Colégio Novo da Maia	Data:	outubro de 2013
Professor. Cooperante:	Bruno Jesus	Ano/Turma:	3.ªA
Observador (es):	Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Supervisor Institucional:	Susana Sá

(Objectivo da Observação: Compreender a organização do ambiente educativo para a futura actuação em contexto educativo no 1ºCiclo do Ensino Básico: investigação – ação – investigação)



			Inferências:
Caraterização do Espaço Físico (Como se caracteriza e organiza o espaço da sala de aula?)	Ventilação	✓	A sala dispõe de uma porta para um corredor interior e dois gateiros de ventilação.
	Aquecimento	✓	O aquecimento provém de três aquecedores dispostos pela sala e que permitem regular a temperatura. O isolamento das paredes em madeira também proporciona um ambiente confortável na sala de aula.
	Luminosidade	✓	Os estores das janelas da sala de aula não permitem escurecer totalmente a sala em momentos de relaxamento ou visualização de filmes.
	Disposição do mobiliário		A disposição do mobiliário é flexível e pode ser alterada na gestão do ambiente educativo para potenciar o processo de ensino e aprendizagem. Ao longo da intervenção a disposição foi alterada por duas vezes, numa 1ª alteração passou-se de uma disposição em 3 filas para uma organização em 5 grupos; numa 2ª reformulação passou-se da disposição em grupos para uma distribuição em "u" por se considerar mais vantajoso. Os armários, cacifos e estantes são fixos e estão dispostos ao longo das paredes da sala.
	Mobilidade do docente		No início a mobilidade era limitada pela disposição em filas e ao docente era apenas permitido circular por fora das filas impedindo-o de dar apoio individualizado aos alunos da fila do meio. Com a alteração da disposição do mobiliário passou a ser possível circular por toda a sala e aceder a todos os alunos.
	Mobilidade da criança		As crianças têm autonomia relativa no que toca à mobilidade na sala de aula. Podem levantar-se para aceder ao material que têm nos cacifos e nos armários de apoio bem como para beber água, no entanto para irem à casa de banho necessitam de solicitar a autorização do docente.
	Outras:		

		Inferências
Caraterização dos Recursos Pedagógico-Didáticos (Quais os tipos de recursos presentes na sala e como se caracterizam?)	Material	Computador com acesso à internet, quadro interativo, quadro branco, marcadores de quadro, material de escrita diferenciado, manuais escolares.
	Autoria	Os materiais expostos na sala de aula são da autoria do professor titular com a participação dos alunos.
	Consciência ecológica	Separação de lixo com um ecoporto.
	Durabilidade	Os materiais disponíveis são resistentes o que permite uma boa durabilidade dos mesmos.
	Sentido estético	

				Inferências	
Caraterização do Tempo (Como se organizam as rotinas da sala de aula?)	Rotina de entrada:	Horário:	O horário de entrada é 8:30h.		
		Orientação/ níveis de autonomia	Os alunos são autónomos na rotina de entrada dirigindo-se aos cacifos para guardar a mochila, um aluno distribui os cadernos diários enquanto outro escreve no quarto a data e o número da aula. Os restantes copiam para o caderno o plano de aula projetado no quadro pelo professor.		
	Rotina de saída:	Horário:	Os alunos saem às 16:30h pois incluem-se no horário semanal as sessões de inglês e filosofia para crianças.		
		Orientação/ níveis de autonomia	Na rotina de saída os alunos esperam na sala ou no recreio até serem chamados por uma auxiliar quando os pais estiverem na entrada. A arrumação do material devia ser autónoma mas alguns alunos precisam de ser lembrados.		
Organização da Turma	Caracterização Física	Nº de Alunos: 25		Inferências:	
		Rapazes	Raparigas		Idades:
		13	12		
				São alunos nascidos na sua maioria na segunda metade do ano, ou seja, completaram os 8 anos aquando da nossa integração em contexto.	

Caraterização da Equipa Educativa;			
Adulto Responsável:	Função:	Há quanto tempo contacta com a turma:	Horas de contacto semanais:
Prof. Bruno Jesus	Professor Titular	Desde o início do presente ano letivo.	
Prof. Joana	Professora de Expressões Artísticas	Desde do 1.º ano de escolaridade NO 1.º CEB.	1h (quartas feiras das 14:30 às 15:30)
Prof. Nuno	Professor de Educação Física	Desde o 1.º ano de escolaridade no 1.º CEB.	2h (segundas feiras das 13:30 às 14:30 e quintas feiras das 15:30 às 16:30)
Prof. Inês Silva	Professora de Inglês	Desde o 1.º ano de escolaridade no 1.º CEB.	4h (terças, quartas, quintas e sextas)
Prof. Cátia	Professora de Música	Desde o 1.º ano de escolaridade no 1.º CEB.	2h

				Inferências:
Caraterização das Interações (Como se caracterizam as interações que decorrem na sala de aula?)	Interação Professor-Aluno Estratégias de Ensino	Utiliza meios audiovisuais diversos.	✓	
		Capta a atenção dos alunos.	✓	
		Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos.	✓	
		Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula.	✓	
		Adequa as estratégias de ensino aos conteúdos.	✓	
		Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades das crianças.	✓	
		Demonstra excelente conhecimento dos conteúdos.	✓	
		Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquemos conhecimentos.	✓	
		Estabelece relações entre os novos tópicos e os tópicos já conhecidos.	✓	
		Estabelece relações entre os tópicos de aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores.	✓	
		Atribui aos alunos tempo adequado para responderem às perguntas.	✓	
		Termina com as distrações dos alunos de forma construtiva.	✓	

			Inferências:		
Caracterização das Interações (Como se caracterizam as interações que decorrem na sala de aula?)	Interação Professor-Aluno	Entusiasmo do Professor	Fala de forma expressiva.	✓	
			Sorri enquanto ensina.	✓	
			Apresenta um sentido de humor adequado.	✓	
			Movimenta-se pela sala de aula enquanto fala.	✓	
			Utiliza uma linguagem corporal não-intimidatório.	✓	
			Evidencia descontração.	✓	
			Não passa o tempo a ler notas ou o livro escolar.	✓	
		Clareza	Fornece exemplos de cada conceito.	✓	
			Recorre a exemplos concretos nas suas explicações.	✓	
			Define e explica termos difíceis ou pouco familiares.	✓	
			Explica de forma clara as relações existentes entre tópicos.	✓	
			Repete informação mais complexa.	✓	
			Escreve de forma clara e legível no quadro.	✓	

			Inferências:
Caraterização das Interações (Como se caracterizam as interações que decorrem na sala de aula?)	Interação Professor-Aluno Clareza	Repete as perguntas para que todos os alunos a ouçam.	✓
		Descreve os termos, os conceitos e as teorias de mais de uma maneira.	✓
		Destaca os pontos importantes levantando a voz, falando mais devagar ou fazendo uma pausa.	✓
		Utiliza apoios visuais (esquemas, imagens, etc.) claros.	✓
		Responde de forma completa às questões que os alunos lhe colocam.	✓
		Enquanto explica algo, faz pausas para lançar e responder a perguntas.	✓
		Explica informação com linguagem fácil de entender.	✓
		Explica de forma clara o que se pretende com determinadas atividades.	✓
		Explica de forma clara os critérios de avaliação.	✓
		Exemplifica a relevância e a utilidade dos tópicos curriculares para o dia-a-dia dos alunos.	✓
		Exemplifica a utilização prática dos tópicos curriculares.	✓

Inferências:			
Caraterização das Interações (Como se caracterizam as interações que decorrem na sala de aula?)	Interação Professor-Aluno	Valoriza as respostas dos alunos.	✓
		Utiliza uma variedade de estratégias na aula.	✓
		Encoraja a participação dos alunos.	✓
		Coloca questões a todos os alunos.	✓
		Coloca questões de forma clara e direta.	✓
		Não responde às suas próprias questões.	✓
		Encoraja os alunos a responderem às perguntas uns dos outros.	✓
		Encoraja os alunos a responderem a perguntas difíceis através da disponibilização de pistas.	✓
		Admite o erro ou conhecimentos insuficientes.	✓
		Encoraja e respeita a explicação de diferentes pontos de vista.	✓
		Proporciona feedback frequentemente.	✓
		Revela respeito e sensibilidade pelos diferentes pontos de vista.	✓
		Promove a participação ativa dos alunos nas aulas.	✓
Encoraja e apoia a realização de discussões conduzidas pelos alunos.	✓		

				Inferências
Caraterização das Interações (Como se caracterizam as interações que decorrem na sala de aula?)	Aluno - Aluno	Demonstra atitudes de respeito pelo outro?	✓	Os alunos que constituem o grupo interagem de forma constante e com respeito pelo outro e pelo espaço dentro e fora da sala de aula. Dentro da sala, quando são propostos trabalhos de grupo a turma revela espírito de cooperação intragrupo mas uma forte tendência para a competitividade intergrupos. O respeito pela opinião do outro necessita ainda de alguma estimulação pois denota-se sobretudo ao nível da participação oral (principalmente nas sessões de FPC) que alguns alunos apesar de ouvirem tem dificuldades em aceitar e compreender a opinião alheia. A escolha dos porta-vozes é também sempre motivo de contenda.
		Interage com os outros revelando espírito de cooperação?	✓	
		Respeita a opinião dos outros?		
		Assume as suas ações?		
	Aluno - Professor	Realiza as tarefas sem ajuda continua?	✓	
		Revela organização e método de trabalho?	✓	
		Cumpre as regras estabelecidas?	✓	
		Assume as suas decisões?	✓	
		Emite opiniões próprias?	✓	
		Respeita o meio e património envolvente?	✓	

Anexo 2A-Ib – Exemplar de grelha de verificação da participação oral

Aluno:	Parâmetros					Inferências:
	Respeita as regras de tomada de vez	Qualidade da Participação			Exprime-se de modo claro e articulado	
		Voluntária	Solicitada	Não participa		
A.R.						
A.M.						
A.Q.						
B.G.						
B.S.						
B.L.						
B.C.						
C.M.						
D.S.						
D.P.						
G.B.						
I.F.						
J.R.						
J.B.						
J.G.						
J.V.						
L.F.						
M.R.						
A.M.						
M.R.						
N.A.						

Anexo 2A-Ic – Exemplar de grelha de verificação da participação em trabalhos de grupo

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO		Grelha de Verificação da Participação no trabalho de grupo						
Aluno:	Parâmetros							
	Tarefas Individuais		Participação no grupo			Apresentação final do trabalho		Inferências:
	Cumpra as tarefas	Evidencia empenho	Ouve os outros	Dá a sua opinião justificando	Colabora no trabalho	Evita conflitos	Respeita os grupos	
A.R.								
A.M.								
A.Q.								
B.G.								
B.S.								
B.L.								
B.C.								
C.M.								
D.S.								
D.P.								
G.B.								
I.F.								
J.R.								
J.B.								
J.G.								
J.V.								
L.F.								
M.R.								
A.M.								
N.A.								
O.M.								
P.L.								
P.C.								
R.R.								
T.T.								

Anexo 2A-Id – Exemplar de grelha de verificação da participação no trabalho experimental

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	Grelha de Verificação da Participação no trabalho experimental				
Aluno:	Parâmetros			Tem uma atitude crítica diante do que vivencia	Inferências:
	Respeita o protocolo	Preenche a Carta de Planificação	Respeita o material		
A.R.					
A.M.					
A.Q.					
B.G.					
B.S.					
B.L.					
B.C.					
C.M.					
D.S.					
D.P.					
G.B.					
I.F.					
J.R.					
J.B.					
J.G.					
J.V.					
L.F.					
M.R.					
A.M.					
N.A.					
O.M.					
P.L.					
P.C.					
R.R.					
T.T.					

Anexo 2A-II – Planificações

Anexo 2A-IIa – Planificação da manhã de 24 de outubro

	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Turma/Ano: 3º A
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus	Data: 24.outubro.2013
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Estagiária observada: Sofia Carvalho

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Língua Portuguesa</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreensão e Expressão do Oral <p><i>“responder a questões acerca do que ouviu”</i> <i>“usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar”</i></p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura e Escrita <p><i>“Fazer uma leitura que possibilite: - detectar informação relevante; - resumir textos, sequências ou parágrafos.”</i></p> <p>Conteúdos:</p> <p><i>Componentes da narrativa: - personagens (principal, secundária(s)), espaço, tempo e acção; Estrutura da narrativa: - introdução, desenvolvimento e conclusão</i></p>	<p>Início: 8h30</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Início: 8h50</p> <p>Fim: 09h00</p> <p>Duração: 10’</p> <p>Início: 09h00</p> <p>Fim: 09h15</p> <p>Duração: 15’</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rotina de Entrada, escrita da data e do número da aula e cópia do plano de aula diário; <p>Atividade: Resumo de um texto narrativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Pré-Leitura: Depois de relembrar brevemente as regras da participação oral a estagiária questiona as crianças: - O que é um resumo, alguém sabe? - O que podemos resumir? - Quem sabe como se faz? - Então e que texto dos que ê-mos ultimamente podemos resumir? - (outras questões que possam surgir do diálogo) Leitura da primeira parte da obra que “Alberto no País dos Excessos” de Cidália Fernandes (págs. 5 a 14) - As crianças vão ler em voz alta, por partes, sob orientação da estagiária; 	<ul style="list-style-type: none"> Caderno diário; Quadro branco; Quadro interativo e projetor; Obra Literária: “<i>Alberto no País dos Excessos</i>”- de Cidália Fernandes 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usa a palavra com um tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequados - Lê um texto com articulação e entoação corretas <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito; - Fichas de trabalho individual.

Comentário [S1]: Professora estagiária. Rever em tudo

Comentário [S2]: As perguntas não devem estar redigidas de forma tão oral. Use o discurso mais formal:
O que é um resumo?
O que se pode resumir
...

Comentário [S3]: atenção
Lemos
(pretérito perfeito do indicativo)

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura e Escrita <p><i>"Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados"</i></p> <p>Conteúdos: Resumo</p>	<p>Início: 09h15</p> <p>Fim: 09h30</p> <p>Duração: 15'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Após a leitura: <p>Discussão em grande grupo sobre as principais informações da obra a constar no resumo e anotação das mesmas no quadro e no caderno diário;</p>	<ul style="list-style-type: none"> Caderno diário; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconta, conta e descreve; - Identifica o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas; - Refere, em poucas palavras, o essencial do texto. - Redige corretamente um texto que resume uma parte de uma obra narrativa;
<p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Educação Literária <p><i>"Ler e ouvir ler textos literários: - Ler em voz alta, após preparação da leitura; Compreender o essencial dos textos escutados e lidos: - Identificar, justificando, as personagens principais. - Recontar textos lidos."</i></p>	<p>Início: 09h30</p> <p>Fim: 10h00</p> <p>Duração: 30'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Atividade de Escrita: <p>Exercício de escrita individual em que cada criança deverá construir um texto narrativo com as informações selecionadas, produzindo assim um resumo da parte da obra selecionada;</p>	<p>Quadro branco;</p>	<p>Instrumentos de Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito;
	<p>Início: 10h00</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração: 30'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação dos textos à turma: <p>Cada criança vai ler em voz alta o seu resumo da obra para a restante turma;</p>		

Comentário [S4]: Poderia colocar aqui quais são por tópicos

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Filosofia para Crianças</p> <p>Objetivos específicos:</p> <p>“- Aplica regras de convivência e de respeito mútuo. - Manifesta uma atitude cívica, crítica, ativa e reflexiva. - Manifesta o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o raciocínio.”</p> <p>Área Curricular: Língua Portuguesa</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Compreensão e Expressão do Oral <p>“- Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade. - Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório. - Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. - Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados. - Produzir breves discursos orais em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.”</p>	<p>Início: 11h05</p> <p>Fim: 11h20</p> <p>Duração: 15'</p> <p>Início: 11h20</p> <p>Fim: 11h45</p> <p>Duração: 25'</p> <p>Início: 11h45</p> <p>Fim: 11h55</p> <p>Duração: 10'</p>	<p>Atividade: Dizem que é um Herói</p> <ul style="list-style-type: none"> A estagiária propõe à turma a audição de uma música com o objetivo de descobrirmos de que fala o poema da letra; Depois de uma primeira audição, o poema é projetado no quadro interativo e a estagiária questiona as crianças: - De que fala este poema então? - E o que faz deste personagem um herói? (pode pedir às crianças que sublinhem no quadro os versos que indicam as ações heroicas) - Que adjetivos podíamos usar para o caracterizar? - Esse é o único personagem que figura neste texto? - O que faz esse segundo personagem? (novamente sublinhar a cor diferente o que faz o segundo personagem) - Então sente-se preparados para discutir o que é um herói? A formanda divide a turma em dois grupos que deverão discutir o que é um herói e escrever as conclusões a que chegam; Cada grupo apresenta à turma através de um porta-voz as conclusões a que chegou; A estagiária pede às crianças que na próxima semana tragam o nome e uma pequena descrição de alguém que considerem um herói. 	<ul style="list-style-type: none"> Leitor de Mp3 Faixa: Dizem que é um Herói do álbum Vinte Cincó do Bando dos Gambuzinos Quadro interativo Folhas brancas e marcadores 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas: - Atitude crítica e reflexiva - Respeito pelas regras de convivência e expressão em grupo; - Expressão clara de ideias, sentimentos e opiniões; - Interpretação de textos ouvidos e lidos;</p> <p>Instrumentos de Avaliação: - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito;</p>
		<ul style="list-style-type: none"> Rotina de Saída 		

Comentário [S5]: título

Comentário [S6]: De descobrir

Não use a 1ª pessoa do singular nem do plural

Comentário [S7]: É um poema ou a letra de uma canção?

Comentário [S8]: Sem marcas do discurso direto
De que fala este poema?
Qual é o assunto do poema?

Comentário [S9]: A professora estagiária...

Comentário [S10]: Porta-voz
Mantém o hífen

Comentário [S11]: Demasiado oral

Comentário [S12]: Como é feita?

Anexo 2A-IIb - Planificação semanal de a 8 de novembro

	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Turma/Ano: 3º A
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus	Data: 20.novembro.2013
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Estagiária observada: Sofia Carvalho

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Matemática</i></p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Organização e Tratamento de Dados <p>Representação e tratamento de dados</p> <ul style="list-style-type: none"> Diagramas de caule-e-folhas; Frequência absoluta; Moda; Mínimo, máximo e amplitude; Problemas envolvendo análise e organização de dados, frequência absoluta, moda e amplitude. 	<p>Início: 8h30</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Início: 8h55</p> <p>Fim: 09h30</p> <p>Duração: 35'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rotina de Entrada, escrita da data e do número da aula e cópia do plano de aula diário; <p>1º Momento: Construção de um diagrama de caule-e-folhas</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária começa a aula pedindo um voluntário para fazer um resumo da última aula de matemática. A medida que o aluno vai recordando os conteúdos abordados vai solicitando a ajuda dos restantes colegas para que completem e/ou corrijam a informação fornecida pelo primeiro voluntário. De seguida questiona a turma: <ul style="list-style-type: none"> Para que serve um gráfico ou um diagrama? Para que se organizam os dados? Será mais fácil ler dados por extenso ou organizados num diagrama? Num conjunto de dados, o que significa a moda? O que significam os extremos? Máximo e mínimo? A professora estagiária propõe aos alunos a construção de um diagrama de caule e folhas tendo como base as idades dos pais dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> Caderno diário; Quadro interativo e projetor; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>- <u>Observação direta</u>;</p> <p>- Participação através do registo oral;</p> <p>- Grelha de <u>Verificação</u> (cf. Anexo)</p>

Comentário [S1]: sobre

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Matemática</i></p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Organização e Tratamento de Dados <p>Representação e tratamento de dados</p> <ul style="list-style-type: none"> Diagramas de caule-e-folhas; Frequência absoluta; Moda; Mínimo, máximo e amplitude; Problemas envolvendo análise e organização de dados, frequência absoluta, moda e amplitude. 	<p>Início: 8h55</p> <p>Fim: 09h30</p> <p>Duração: 35'</p>	<ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária questiona os alunos e à medida que vão dando as respostas regista-as no quadro: <ul style="list-style-type: none"> Quais serão os dados a organizar? Vai registando no quadro as idades dos pais de cada criança e indica aos alunos que devem proceder ao registo no caderno diário dos mesmos dados. De seguida questiona: <ul style="list-style-type: none"> Qual o primeiro passo na organização dos dados neste tipo específico de diagrama? Depois de colocados os algarismos das dezenas como se deve prosseguir? Está terminada a organização dos dados? No registo de cada um destes passos no quadro a professora estagiária pode recorrer à ajuda de um aluno. Depois de construído o diagrama de caule-e-folhas a professora estagiária questiona a turma: <ul style="list-style-type: none"> Quais são os extremos do diagrama? Qual a amplitude destes dados? Qual é a moda? O que significa dizer que a moda das idades dos pais é "35"? Após o questionamento, as respostas são escritas no quadro branco e a professora estagiária indica aos alunos que devem registá-las no caderno diário. 	<ul style="list-style-type: none"> Caderno diário; Quadro branco; Quadro interativo; 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-Observação direta; -Participação através do registo oral; - Grelha de Verificação (cf. Anexo)</p>

Comentário [52]: registá-las

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Matemática</i></p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números e Operações <ul style="list-style-type: none"> o <i>Adição e subtração de números naturais</i> o <i>Multiplicação de números naturais:</i> <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> o <i>Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.</i> o <i>Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo por múltiplos de dez inferiores a cem, tirando partido das tabuadas.</i> o <i>Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.</i> 	<p>Início: 09h30</p> <p>Fim: 10h00</p> <p>Duração: 30'</p> <p>Início: 10h00</p> <p>Fim: 10h25</p> <p>Duração: 25'</p> <p>Início: 10h25</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Duração: 5'</p>	<p>2º Momento: Realização da ficha da pág. 65 do manual</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária indica aos alunos que devem abrir o manual de matemática e resolver os problemas da pág. 65. Procede depois à correção dos exercícios no quadro interativo. <p>3º Momento: Realização de uma ficha de trabalho sobre organização e tratamento de dados</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária pede ajuda a um aluno para distribuir uma ficha de trabalho individual pelos colegas. Enquanto os alunos realizam os exercícios da ficha a professora circula pela sala dando apoio individualizado aos alunos que o solicitarem. Procede depois à correção dos exercícios no quadro interativo. <ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Saída 	<ul style="list-style-type: none"> • Manual de matemática; • Quadro interativo; • Anexo A- Ficha de Trabalho sobre O.T.D. 	
Intervalo da Manhã				

Comentário [S3]: parece-me que, para dar maior articulação, o momento 3 deveria ser o momento 2.

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Oralidade: <ul style="list-style-type: none"> Produzir um discurso oral com correção. <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas. Pôr em relação duas informações para inferir delas uma terceira. Referir, em poucas palavras, o essencial do texto <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Educação Literária: <ul style="list-style-type: none"> Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. <p>Conteúdos: O texto narrativo O texto informativo A carta O convite</p>	<p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 11h05</p> <p>Duração: 5'</p> <p>Início: 11h05</p> <p>Fim: 11h25</p> <p>Duração: 25'</p> <p>Início: 11h25</p> <p>Fim: 11h35</p> <p>Duração: 10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rotina de Entrada (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira e em silêncio na sala que se encontra com uma música de fundo a tocar) <p>1º Momento: Análise comparativa dos vários tipos de texto</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária inicia a aula questionando a turma e, consoante as respostas dos alunos, vai preenchendo no quadro uma tabela que compara os vários tipos de texto já abordados: <ul style="list-style-type: none"> Que tipos de textos já conhecem? O que é um texto narrativo? Que elementos e partes o constituem? O que é um texto informativo? Que elementos e partes o constituem? O que é uma carta? Que elementos/partes a constituem? <p>2º Momento: Análise de um convite</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária projeta de seguida no quadro interativo um exemplo de um convite e procede a uma leitura em voz alta do mesmo. De seguida questiona: <ul style="list-style-type: none"> Que tipo de texto é este? Qual a função/utilidade deste tipo de texto? Que informações se podem reunir acerca do evento mencionado? Em que dia vai decorrer? A que horas? Onde? Quem enviou o convite? 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro interativo Anexo B- Tabela comparativa dos vários tipos de texto; Anexo C- Convite; Quadro Branco; Quadro interativo; 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação: - Observação direta; - Participação através do registo oral e escrito;</p>

Comentário [S4]: não é a tabela que compara uma tabela com as características dos diferentes tipos de texto?

Comentário [S5]: ?

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação	
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Planificar a escrita de textos. Utilizar uma caligrafia legível. Usar vocabulário adequado. Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos Rever textos escritos. Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas. Verificar a adequação do vocabulário usado. Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha. 	<p>Início: 11h35</p> <p>Fim: 11h55</p> <p>Duração: 20'</p> <p>Início: 11h55</p> <p>Fim: 12h00</p> <p>Duração: 5'</p>	<p>Ao mesmo tempo que questiona a turma, a professora estagiária vai fazendo anotações no quadro branco, em conformidade com as respostas dos alunos. De seguida projeta de novo a tabela comparativa com que iniciou a aula e em com a turma preenche o separador relativo ao convite com a informação recolhida na análise</p> <p>3º Momento: Planificação da redação de um convite</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária pede aos alunos que abram o manual de português na páginas 62 e que façam uma leitura silenciosa da mesma. De seguida questiona: <ul style="list-style-type: none"> A análise feita ao convite está de acordo com a informação do manual? Há algum termo que devemos mudar ou acrescentar? A professora estagiária sugere aos alunos a realização da atividade de escrita sugerida na pág. 62 do manual e orienta a planificação do texto coletivamente para levantamento e esclarecimento de dúvidas. <ul style="list-style-type: none"> Quem serão os destinatários? Qual a finalidade? A que celebração diz respeito? Em que data ocorre a passagem de ano? Qual poderá ser o programa de uma festa de final de ano? <p>Rotina de Saída</p>	<ul style="list-style-type: none"> Manual de Português; 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação: <u>-Observação direta;</u> -Participação através do registo oral e escrito;</p>	<p>Comentário [S6]: gralha</p> <p>Comentário [S7]: não compreendo o que quer saber com esta pergunta talvez clarificar</p> <p>Comentário [S8]: termo ou informação?</p> <p>Comentário [S9]: Deve referir que os alunos farão, neste momento, apenas a planificação do texto</p>
Intervalo do Almoço					

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Apoio ao estudo: Português</p> <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> o Planificar a escrita de textos. o Utilizar uma caligrafia legível. o Usar vocabulário adequado. o Trabalhar um texto, amplificando-o através da coordenação de nomes, de adjetivos e de verbos o Rever textos escritos. o Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas. o Verificar a adequação do vocabulário usado. o Identificar e corrigir os erros de ortografia que o texto contenha. 	<p>Início: 13h30</p> <p>Fim: 13h40</p> <p>Duração: 10'</p> <p>Início: 13h40</p> <p>Fim: 14h10</p> <p>Duração: 30'</p> <p>Início: 14h10</p> <p>Fim: 14h25</p> <p>Duração: 15'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira e em silêncio na sala que se encontra com uma música de fundo a tocar) • A professora estagiária solicita a um aluno que relembre as atividades realizadas antes da hora de almoço e questiona: <ul style="list-style-type: none"> o Tendo terminado a planificação, o que falta fazer? o Qual a extensão média do convite? Muito longo? Mais longo que uma carta? • Após esta exploração com a turma a professor indica que devem começar a redação do convite e vai circulando pela sala oferecendo apoio individualizado aos alunos que o solicitarem. • Para terminar a aula a professora pede a alguns alunos que leiam para a turma os seus convites. <p>Atividade Paralela: aos alunos que forem terminando mais cedo a professora estagiária fornece uma ficha de ortografia sobre a variação em género e flexão dos nomes e sinais de pontuação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manual de Português; • Anexo D – Ficha de ortografia 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p><u>-Observação direta:</u> -Participação através do registo oral e escrito;</p>

 ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Turma/Ano: 3º A
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus	Data: 21.novembro.2013
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Estagiária observada: Sofia Carvalho

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade: <ul style="list-style-type: none"> o Produzir um discurso oral com correção. o Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: descrever. • Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> o Formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis durante a leitura de um texto. • Educação Literária: <ul style="list-style-type: none"> o Ler e ouvir ler textos literários. 	<p>Início: 8h30</p> <p>Fim: 10h30</p> <p>Início: 8h55</p> <p>Fim: 09h05</p> <p>Duração: 10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada, escrita da data e do número da aula e cópia do plano de aula diário; <p>Atividade: "O Alfabeto do Corpo Humano" de José Jorge Letria</p> <p>1º Momento: Previsão do conteúdo da obra pela análise dos elementos paratextuais</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária inicia a aula mostrando à turma o livro de José Jorge Letria "O Alfabeto do Corpo Humano" e questiona: <ul style="list-style-type: none"> o Que informações sobre este livro se observam na capa? o Com base no título que tipo de texto será? Narrativo? Informativo? Uma enciclopédia? o O que se observa na ilustração? o Como se podem relacionar à ilustração e o título? o Sendo um alfabeto do corpo humano será que existe uma parte ou órgão do corpo para cada letra? • A professora estagiária lança o desafio aos alunos de, com os conhecimentos acerca do corpo humano que foram adquirindo ao longo das últimas aulas de Estudo do Meio, fazerem uma previsão do alfabeto do corpo humano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caderno diário; • Quadro interativo e projetor; • Obra "O Alfabeto do Corpo Humano" de José Jorge Letria 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-Observação direta; -Participação através do registo oral e escrito;</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Leitura e Escrita:</u> <ul style="list-style-type: none"> Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, notícias, cartas, convites e banda desenhada. Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas. Referir, em poucas palavras, o essencial do texto. 	<p>Início: 09h40</p> <p>Fim: 10h00</p> <p>Duração: 20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária questiona os alunos: <ul style="list-style-type: none"> Existe alguma palavra desconhecida no alfabeto do livro? Será que é preciso consultar o dicionário ou será que a o texto pode esclarecer? A professora estagiária explora com a turma os textos do autor associados aos vocábulos desconhecidos (como <u>Xifóide</u>, Zigoma ou Jugular) <p>3º Momento: Exercício Ortográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária informa os alunos que <u>vai ter lugar um</u> exercício ortográfico com o texto do autor sobre a bexiga. Procede então à leitura pausada em voz alta do texto que os alunos registam em simultâneo no caderno diário. No final, projeta no quadro interativo o texto do autor e orienta cada aluno a assinalar no seu texto as palavras que escreveu de forma diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> Caderno diário; Quadro interativo e projetor; 	
	<p>Início: 10h00</p> <p>Fim: 10h25</p> <p>Duração: 25'</p>			
Intervalo da Manhã				

Comentário [S12]: que irão realizar um exercício...

	<p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 11h05</p> <p>Duração: 5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Durante o intervalo organiza o mobiliário da sala por forma a criar um espaço circular de discussão ladeado por cadeiras para que todos os alunos possam olhar-se nos olhos durante a sessão de filosofia para crianças. Rotina de Entrada (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira e em silêncio na sala com uma música de fundo a tocar) 			<p>Comentário [S13]: falta o sujeito na frase</p>
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação	
<p>Área Curricular: <i>Filosofia para Crianças</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Aplicar regras de convivência e de respeito mútuo. Manifestar uma atitude cívica, crítica, ativa e reflexiva. Manifestar o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o raciocínio Manifestar hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações. <p>Área Curricular: <i>Português</i></p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Oralidade:</u> 	<p>Início: 11h05</p> <p>Fim: 11h25</p> <p>Duração: 20'</p>	<p>1º Momento: Jogo "A boa notícia é vs A má notícia é"</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária sentada numa das cadeiras do círculo segura na mão vários cartões com situações (imagens ou pequenas frases) que vai mostrar à turma. Para iniciar o jogo mostra uns dos cartões aos alunos e pede um voluntário para falar sobre o que vê. <ul style="list-style-type: none"> O que representa a imagem? O que pode ter levado a esta situação? Como pode resolver-se? Qual poderia ser um ponto positivo desta situação? Uma boa notícia? Qual seria um ponto negativo acerca da mesma? Uma má notícia? Após esta abordagem inicial, a professora estagiária explica a dinâmica do jogo, em que cada criança deverá sugerir alternadamente uma boa notícia e uma má notícia acerca das situações que a professora mostrar com os 	<ul style="list-style-type: none"> Anexo G- Cartões com imagens ou pequenas frases que representem situações do quotidiano Microfone Mágico 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-Observação direta;</p> <p>-Participação através do registo oral;</p>	<p>Comentário [S14]: aspeto</p>

<ul style="list-style-type: none"> o Produzir um discurso oral com correção. o Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: descrever. o responder a questões acerca do que ouviu; o usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar. 		<p>cartões. O jogo termina quando cada aluno contribuir com uma boa e uma má notícia, ou seja, quando o microfone der duas voltas completas ao círculo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Antes de iniciar o jogo, a professora estagiária passa a um aluno o microfone mágico e pede-lhe que relembre aos colegas o que é e para que serve aquele objetos, aproveitando para relembra as regras de participação oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Barrita de chocolate Kinder 	
--	--	--	---	--

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Filosofia para Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> o Aplicar regras de convivência e de respeito mútua. o Manifestar uma atitude cívica, crítica, ativa e reflexiva. o Manifestar o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o raciocínio o Manifestar hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações. <p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade: 	<p>Início: 11h25</p> <p>Fim: 11h50</p> <p>Duração: 25'</p>	<p>2º Momento: A “Bolacha” Filosófica</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária mostra aos alunos uma barra de chocolate (tipo Kinder) e explica que por todos estarem a revelar-se tão bons filósofos em ponto pequeno nas sessões anteriores, expressando opiniões justificando-as, respeitando as regras de participação e os colegas, trazia para a aula uma caixa com a intenção de dar uma barrita a cada aluno. • No entanto, como trazia a caixa no carro, com o calor as barritas derreteram todas exceto uma e apesar de não haver chocolate para todos pensou que esta pudesse ser uma ótima oportunidade para uma discussão. Questiona a turma: <ul style="list-style-type: none"> o O que se pode fazer? o Como partilhar o chocolate? o Deve dividir-se? Atribuir-se a alguém que mereça mais? o O que será justo? 	<ul style="list-style-type: none"> • Microfone Mágico 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-Observação direta;</p> <p>-Participação através do registo oral;</p>

<ul style="list-style-type: none"> o Produzir um discurso oral com correção. o Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: descrever. o responder a questões acerca do que ouviu; <p>usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo da atividade é fomentar a capacidade argumentativa dos alunos, tendo para isso a professora estagiária que incentivar a justificação de opiniões e a contra argumentação. No final, a decisão unânime expectável do grupo é a divisão da barra por todos os alunos. Posto isto, a professora estagiária sugere ser ela a tirar o primeiro pedaço e ao fazê-lo come a grande maioria do chocolate. Os alunos devem ter um espaço para manifestar-se: <ul style="list-style-type: none"> o Como se sentiram com esta atitude? o Açam que houve justiça? o O que é justiça? 	<ul style="list-style-type: none"> • Barritas de chocolate Kinder 		<p>Comentário [S15]: atividade muito interessante, pertinente e pensada com pormenores muito curiosos! Muito bem!</p>
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação	
	<p>Início: 11h50</p> <p>Fim: 11h55</p> <p>Duração: 5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No final a professora estagiária explica que este era um exercício para se discutir o conceito de justiça e que há chocolate para todos. 3º Momento: Autoavaliação por gestos <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos que têm três gestos convencionados para «sim», «não» e «mais ou menos»: <ul style="list-style-type: none"> • Foram ouvidos? • Ouviram os outros? • Respeitaram as regras? • Divertiram-se? • Rotina de Saída 		<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p>	<p>Comentário [S16]: Esta frase não está muito clara. Talvez rever</p>
Intervalo para Almoço					
	<p>Início: 13h30</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada (A professora estagiária pede 			

	<p>Fim: 13h35</p> <p>Duração: 5'</p>	<p>aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira e em silêncio na sala que se encontra com as luzes apagadas e uma música de fundo a tocar)</p> <p>Atividade Experimental: Como funcionam os movimentos respiratórios</p> <p>1º Momento: Recolha das conceções alternativas dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária questiona os alunos acerca do sistema explorado no início da semana: 		
--	--------------------------------------	---	--	--

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Estudo do Meio</i></p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> Conhecimento do Meio Natural e Social "Descreve os sistemas vitais do corpo humano, explicando as funções que cada um deles desempenha no organismo." "Mobiliza e integra vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados;" 	<p>Início: 13h35</p> <p>Fim: 13h50</p> <p>Duração: 15'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Que sistema do corpo humano foi explorado na última aula? Qual a sua função no corpo humano? Porque os órgãos é constituído? A quando desta questão a professora estagiária orienta o preenchimento de um esquema do sistema respiratório no quadro interativo mediante as respostas dos alunos. <ul style="list-style-type: none"> Qual é o percurso que o ar realiza num ciclo respiratório? Que movimentos fazem parte desse ciclo? Como se comporta a caixa torácica num ciclo respiratório? A professora estagiária distribui pelos alunos uma carta de planificação a preencher pelos alunos ao longo da atividade experimental. <ul style="list-style-type: none"> Qual será a questão problema? Para construir o modelo do pulmão que material se vai utilizar? 	<ul style="list-style-type: none"> Anexo H- Esquema do sistema respiratório em formato digital Anexo I – Carta de Planificação Anexo J – Protocolo da Atividade Experimental 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>-<u>Observação direta</u>; -Participação através do registo oral;</p> <p><u>Anexo I – Carta de Planificação</u></p>

Comentário [S17]: Quais são os órgãos que o constituem?

		<ul style="list-style-type: none"> o Que variáveis vão ser mantidas? o Que variáveis vão ser alteradas? o Quais são as previsões? <p>2º Momento: Realização da atividade experimental</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária lê com a turma o protocolo experimental e procede ao levantamento de dúvidas. De seguida, divide a turma em dois grandes grupos e distribui o material necessário para a construção de dois modelos em cada grupo. De seguida em com a ajuda da diade de formação orienta os alunos na construção do modelo e na experimentação do mesmo. Por fim registam-se as observações efetuadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • 4 garrafas de refrigerante de 2L • Fita adesiva forte • 4 elásticos • 4 balões • 4 sacos plásticos 		<p>Comentário [S18]: Tem de pensar muito bem na resposta a estas questões. A carta de planificação é uma metodologia muito utilizada e muito pertinente no ensino experimental das ciências. Nesta atividade concreta parece-me que precisa de ser adaptada. Não percebo como vai controlar as variáveis e que variáveis?</p> <p>Comentário [S19]: O que penso que vai acontecer?</p> <p>Comentário [S20]: Posteriormente</p> <p>Por fim, De seguida, Posteriormente, Atenção à colocação de vírgulas nos complementos</p> <p>Comentário [S21]: O que observe? Este tipo de questões deve estar na carta de planificação</p>
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação	
<p>Área Curricular: <i>Estudo do Meio</i></p> <p>Domínio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do Meio Natural e Social <ul style="list-style-type: none"> o "Descreve os sistemas vitais do corpo humano, explicando as funções que cada um deles desempenha no organismo." o "Mobiliza e integra vocabulário e conceitos substantivos específicos dos diferentes conteúdos, temas e problemas explorados;" 	<p>Início: 14h15</p> <p>Fim: 14h25</p> <p>Duração: 10'</p>	<p>3º Momento: Sistematização das conclusões da atividade experimental</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária volta a orientar toda a turma e media a discussão acerca das observações efetuadas, questionando: <ul style="list-style-type: none"> o Que observações realizaram? o Como se comportou o modelo quando se puxava a pega? o A que movimento respiratório está associada essa ação? o Como se comportou o modelo quando se largava a pega? o A que movimento respiratório está associada essa ação? o O que se acontece no momento da inspiração? 			

	<p>Início: 14h25</p> <p>Fim: 14h30</p> <p>Duração: 5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> o O que acontece no momento da expiração? • A professora estagiária sistematiza no quadro e orienta o preenchimento das conclusões na carta de planificação. Por fim, solicita a cada grupo que arrume o material utilizado na realização da atividade bem como da sala de aula. 		<p>Comentário [S22]: O que posso concluir?</p>
--	---	--	--	---

Anexo 2A-IIc – Planificação semanal de 15 a 17 de janeiro

	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Turma/Ano: 3º A
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus	Data: 15.janeiro.2014
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Estagiária observada: Sofia Carvalho

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas. Formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis durante a leitura de um texto. Educação Literária: <ul style="list-style-type: none"> Ler e ouvir ler textos literários Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. <p>Conteúdos: O texto narrativo Os adjetivos</p>	<p>Início: 8h30</p> <p>Fim: 08h50</p> <p>Duração: 20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rotina de Entrada: A professora estagiária orienta a entrada na sala de aula, solicita a um aluno que escreva a data e o número da aula e circula pela sala enquanto os alunos copiam o plano de aula diário projetado no quadro interativo; <p>Atividade: Leitura e Interpretação da obra "A Árvore Generosa" de <u>Shel Silverstein</u></p> <p>1º Momento: Previsão do conteúdo da obra pela análise dos elementos paratextuais</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária projeta no quadro a ilustração que figura na capa do livro "A Árvore Generosa" e indica aos alunos que devem tomar algum tempo observarem com atenção a imagem. De seguida questiona a turma: <ul style="list-style-type: none"> O que se observa na imagem? Que ação está representada? De onde poderá ter sido retirada a imagem? Sendo a capa de um livro qual seria o conteúdo da história? Qual poderia ser o título? <p>Ao longo deste questionamento, vai anotando do quadro as ideias dos alunos para posterior confronto com o conteúdo da obra)</p> <p>2º Momento: Leitura em voz do texto e interpretação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> Discutidas as previsões dos alunos, a professora estagiária indica que vai proceder à leitura da obra e que terão que estar com muita atenção porque vai ser preenchida posteriormente uma ficha de leitura com informações acerca do texto. Procede, de seguida, à leitura do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Caderno diário; Quadro interativo e projetor; Obra "A Árvore Generosa" de <u>Shel Silverstein</u> 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: <u>Grelha de Verificação da Participação Oral</u></p>
	<p>Início: 8h50</p> <p>Fim: 09h00</p> <p>Duração: 10'</p>	<p>Início: 09h00</p> <p>Fim: 09h30</p> <p>Duração: 30'</p>		

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> o Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como as eventuais subtemas. • Educação Literária: <ul style="list-style-type: none"> o Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. o Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo. • Gramática: <ul style="list-style-type: none"> o Conhecer propriedades das palavras. 	<p>Início: 09h30</p> <p>Fim: 09h55</p> <p>Duração: 25'</p> <p>Início: 09h55</p> <p>Fim: 10h25</p> <p>Duração: 30'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura do texto, a professora estagiária questiona a turma: <ul style="list-style-type: none"> o Alguém quer comentar o texto que acabou de ouvir? o Quem é a personagem principal? Porquê? o Que palavras podem ser usadas para caracterizar cada uma das duas personagens? o A história tem um final feliz? Porquê? o A previsões feitas antes da leitura da obra estão ou não de acordo com o conteúdo da mesma? o Qual será o título do texto? o Com as anotações efetuadas antes e após a leitura no quadro branco, projeta-se a capa com o título no quadro interativo. o Porque será este o título? o O que quer dizer a palavra "generosa"? o Em que medida era a árvore generosa? o Será o nome da árvore? Então? o Qual a função da palavra generosa no título? o Que outros adjetivos podiam ser usados para caracterizar a árvore? o E para caracterizar o menino? <p>3º Momento: Preenchimento de uma tabela com informação sobre o texto</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária, solicita a ajuda de dois alunos para distribuírem a tabela a preencher e projeta a mesma no quadro interativo. Logo após, orienta o preenchimento das lacunas na tabela relembrando com a turma o texto ouvido e chamando atenção para a informação anotada no quadro branco. <ul style="list-style-type: none"> o A tabela está organizada em 5 partes, de acordo com os 5 momentos chave da história em que a árvore deu uma parte de si ao menino. Em cada parte os alunos terão de encontrar um adjetivo que caracterize a árvore e o menino e descrever numa frase o que o menino precisava e o que a árvore lhe deu. <p>3º Momento: Realização de uma ficha de gramática sobre adjetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora distribui pelos alunos uma ficha de trabalho sobre adjetivos qualificativos e nomes. Aquando da realização circula pela sala e depois procede à correção da mesma no quadro interativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo e projetor; • Anexo A - Tabela de resumo da história • Anexo B – Ficha de Gramática (Adjetivos) 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p>
Intervalo da Manhã				

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Matemática</i></p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números e Operações <ul style="list-style-type: none"> o <i>Resolver problemas de até três passas envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar.</i> o <i>Multiplicar quaisquer dois números cujo produto seja inferior a um milhão, utilizando o algoritmo da multiplicação.</i> o <i>Resolver problemas de até três passas envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivo e combinatório.</i> o <i>Efetuar divisões inteiras com divisor e quociente inferiores a utilizando a tabuada do divisor e apresentar o resultado com a disposição usual do algoritmo.</i> 	<p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 11h05</p> <p>Duração: 5'</p> <p>Início: 11h05</p> <p>Fim: 11h15</p> <p>Duração: 10'</p> <p>Início: 11h15</p> <p>Fim: 11h 45</p> <p>Duração: 30'</p> <p>Início: 11h45</p> <p>Fim: 11h 55</p> <p>Duração: 10'</p> <p>Início: 11h55</p> <p>Fim: 12h 00</p> <p>Duração: 10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira) <p>1º Momento: Realização de uma ficha de situações-problema</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária projeta no quadro um excerto da obra "A Árvore Generosa" e pede a um aluno que leia em voz alta para a restante turma. De seguida introduz a questão que deu origem às situações problemáticas que os alunos terão de resolver. Projeta o enunciado da folha de problemas no quadro e pede aos alunos que vão lendo em voz alta as questões. Em cada questão questiona os alunos: <ul style="list-style-type: none"> o Que resposta procura a questão/problema? o Que operação se pode usar para chegar a essa resposta? o Que estratégias de cálculo se podem usar? • Depois da leitura orientada dos problemas e do esclarecimento de eventuais dúvidas, a professora estagiária pede ajuda a um aluno para distribuir as folhas pelos restantes e informa os alunos que têm 20 minutos para responder às questões. <ul style="list-style-type: none"> o Na resolução dos problemas os alunos precisarão de recorrer às aprendizagens feitas no âmbito das 4 operações (soma, subtração, multiplicação e divisão) bem como ao cálculo mental, no entanto o foco dos problemas é a divisão exata. <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária orienta o início da correção das resoluções das situações-problema no quadro. <p>Atividade paralela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aos alunos que forem terminando mais cedo a realização das situações problema, é fornecida uma folha com um desafio extra, mais complexo, também ele adaptado à obra em estudo. <ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Saída: os alunos arrumam a mesa de trabalho e saem ordeiramente da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo • Anexo C- Ficha de Situações Problema; 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p><u>-Observação direta:</u> -Participação através do registo oral e escrito;</p>
Intervalo para Almoço				

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números e Operações <ul style="list-style-type: none"> ○ Utilizar corretamente as expressões «divisor de» e «divisível por» e reconhecer que um número natural é divisor de outro se o segundo for múltiplo do primeiro (e vice-versa). ○ Reconhecer que um número natural é divisor de outro se o resto da divisão do segundo pelo primeiro for igual a zero. 	<p>Início: 13h30</p> <p>Fim: 13h35</p> <p>Duração: 5'</p> <p>Início: 13h35</p> <p>Fim: 13h50</p> <p>Duração: 15'</p> <p>Início: 13h50</p> <p>Fim: 14h10</p> <p>Duração: 20'</p> <p>Início: 14h10</p> <p>Fim: 14h30</p> <p>Duração: 20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira para a visualização e projeta uma curta metragem.) <p>1º Momento: Continuação da correção das situações-problema resolvidas durante a manhã</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária projeta no quadro o enunciado de cada situação problema e solicita a um aluno que proceda à resolução da mesma no quadro branco. De seguida verifica a resolução com o apoio da restante turma. Ao longo da correção é dado especial enfoque ao algoritmo da divisão por ser ter verificado na semana anterior ser uma dificuldade generalizada da turma. <p>2º Momento: Investigação acerca da divisão exata</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária distribui a turma em 5 grupos de quatro alunos, 1 grupo de 3 alunos e 1 par. A cada grupo é fornecida uma folha branca e 100 feijões vermelhos. A tarefa proposta é que descubram, em 20 minutos, de quantas formas se pode efetuar a divisão exata do número 100 e que registem cada uma delas na folha branca para depois apresentarem à turma. • Terminado o tempo concedido, cada grupo dirige-se ao quadro e apresenta, por meio de um porta-voz do grupo, previamente eleito as conclusões a que chegou. Ao longo das apresentações a professora estagiária vai registando no quadro, com o auxílio dos alunos as diferentes soluções encontradas. • Para terminar a aula a professora estagiária sistematiza no quadro os resultados encontrados e introduz os conceitos de «divisor» e «divisível por» explicando que 100 é divisível por 1, 2, 4, 5, 10, 20, 25, 50, 100 e que estes são por sua vez divisores de 100, pois sempre que se divide 100 por um dos seus divisores o resultado é uma divisão exata. • É distribuída pelos alunos um esquema que sistematiza a informação e a professora estagiária indica que devem colá-lo no caderno diário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo • 700 feijões vermelhos; • Folhas brancas; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> o Planificar a escrita de textos. o Utilizar uma caligrafia legível. o Usar vocabulário adequada. o Rever textos escritos. o Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas. • Gramática: <ul style="list-style-type: none"> o Conhecer propriedades das palavras. o Identificar nomes próprios e comuns. o Formar o plural dos nomes e adjetivos terminados em -ão. o Formar o feminino de nomes e adjetivos terminados em -ão. o Identificar os seguintes tipos de frase: declarativa, interrogativa e exclamativa. o Distinguir frase afirmativa de negativa. <p>Conteúdos: Adjetivos Tipos de frase Frase afirmativa e negativa</p>	<p>Início: 09h05</p> <p>Fim: 09h25</p> <p>Duração: 20'</p> <p>Início: 09h25</p> <p>Fim: 09h45</p> <p>Duração: 20'</p> <p>Início: 09h45</p> <p>Fim: 10h00</p> <p>Duração: 15'</p> <p>Início: 10h00</p> <p>Fim: 10h25</p> <p>Duração: 25'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da folha de registo: <ul style="list-style-type: none"> o Na primeira seção, respeitante à introdução, discute com a turma as opções à disposição e orienta cada aluno na escolha dos vários elementos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Personagem principal e possíveis personagens secundárias, tempo, espaço e o problema (ação) o Na segunda seção, o desenvolvimento orienta os alunos na definição do desenvolvimento da ação. o Na terceira seção os alunos devem registar o desenlace da sua história. • A professora estagiária circula pela sala apoiando individualmente os alunos na planificação do texto narrativo. <p>2º Momento: Redação e revisão dos textos narrativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária circula pela turma e à medida que os alunos vão terminando a planificação do texto indica-lhes que devem iniciar a redação do mesmo. Continua a circular pela sala e à medida que os alunos vão terminado a redação dos seus textos apoia-os individualmente na revisão dos mesmos e assim que estes considerem que o texto está terminado passam à fase seguinte. <p>3º Momento: Transcrição dos textos e decoração do cartaz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após a revisão do texto de cada aluno, a professora incentiva-os a iniciar a transcrição do seu texto e posterior decoração do mesmo para exposição no cartaz. <p>4º Momento: Realização de uma ficha de gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pelos alunos é distribuída uma ficha de gramática sobre adjetivos qualificativos, que é simultaneamente projetada no quadro interativo e lida pela professora estagiária para esclarecimento de eventuais dúvidas. Aquando da realização da mesma a professora circula pela sala e apoia individualmente os alunos que a solicitarem. • Para terminar a aula, procede à correção dos exercícios da ficha no quadro interativo. <ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Saída: os alunos entregam as fichas e saem ordeiramente da sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo • Moldes para transcrição dos textos; • Anexo E- Ficha de gramática 	
Intervalo da Manhã				

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Filosofia para Crianças</p> <ul style="list-style-type: none"> o Aplicar regras de convivência e de respeito mútua. o Manifestar uma atitude cívica, crítica, ativa e reflexiva. o Manifestar o espírito crítico-filosófico, estimulando o debate e o raciocínio o Manifestar hábitos de questionamento e problematização face ao saber adquirido ou a novas situações. <p>Área Curricular: Português Descritores de desempenho</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralidade: <ul style="list-style-type: none"> o Produzir um discurso oral com correção. o Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor: descrever. o responder a questões acerca do que ouviu; usar a palavra de uma forma clara e audível no âmbito das tarefas a realizar. 	<p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 11h05</p> <p>Duração: 5'</p> <p>Início: 11h05</p> <p>Fim: 11h25</p> <p>Duração: 20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durante o intervalo organiza o mobiliário da sala por forma a criar um espaço circular de discussão ladeado por cadeiras para que todos os alunos possam olhar-se nos olhos durante a sessão de filosofia para crianças. • Rotina de Entrada (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira e em silêncio na sala) <p>1º Momento: Quem é o quê?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos: <ul style="list-style-type: none"> o Que texto foi lido na aula de ontem? o De que falava? o Quem eram as personagens? o Como podem ser caracterizadas? o Qual era o título da história? o Porque tinha esse título? o Será que cada pessoa tem uma característica mais vincada? o Aqui na turma também? <p>Explica de seguida à turma que para tentar descobrir qual pode ser a característica de cada um, colocou 25 dísticos com adjetivos dentro de uma caixa, dísticos que vão tentar atribuir a cada um dos membros da assembleia. As características têm que ser atribuídas com uma justificação e recebe o dístico a pessoa que receber mais atribuições em cada categoria. Retira um crachá de cada vez e incentiva a discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> o O que significa este termo? o Há alguém aqui assim? o Porquê? o Quem concorda? Porquê? <p>O foco da discussão será sempre a argumentação e contra-argumentação e serão acautelados comentários depreciativos e de desrespeito aos colegas ou à sua opinião.</p> <p>2º Momento: Quem merece os bombons?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Depois que todas as características estejam atribuídas a professora estagiária coloca a questão: "Há uma caixa de bombons e deve ser dada a alguém dentro da assembleia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dísticos com os adjetivos; • Caixa de cartão; • Caixa de bombons; 	<p>Modalidade de avaliação: - Formativa</p> <p>-Observação direta; -Participação através do registo oral e escrito;</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
	<p>Início: 11h00</p> <p>Fim: 11h05</p> <p>Duração: 5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tendo em atenção as características atribuídas anteriormente quem deve merecer os bombons? Estimula e orienta a discussão com as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> o Quem merece os bombons? Porquê? o Os bombons seriam um bom prémio para o trabalhador? o Seriam uma boa prenda para o mais amigo? o Deviam ser para o mais esforçado? o Para o mais bem comportado? o Quem partilharia mais facilmente os bombons? o Se tivessem sido atribuídos ao menino da história o que faria ele? o E se tivessem atribuídos à árvore? O que faria ela? • O objetivo da aula é tentar que as crianças experimentem e compreendam a generosidade, característica essencial da personagem principal da obra. No entanto as questões não devem ser diretivas e as decisões cabem sempre ao grupo. 		
	<p>Início: 11h05</p> <p>Fim: 11h25</p> <p>Duração: 20'</p>	<p>3º Momento: Autoavaliação por gestos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária indica aos alunos que devem responder com um dos três gestos convencionados no início do ano letivo, a saber: polegar erguido para «sim», polegar para baixo para «não» e agitar o polegar para indicar a resposta «mais ou menos», e de seguida questiona a turma: <ul style="list-style-type: none"> • Foram ouvidos? • Ouviram os outros? • Respeitaram as regras? • Divertiram-se? • Rotina de Saída: os alunos arrumam o material e saem ordeiramente da sala de aula. 		
Intervalo do Almoço				

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Estudo do Meio</i></p> <p>Descritores de desempenho:</p> <p><u>O aluno caracteriza modificações que ocorrem nos seres vivos e relaciona-as com manifestações de vida:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno identifica a influência de alguns fatores ambientais (água e luz) na germinação das sementes e reconhece a variação do tempo de germinação de sementes de espécies distintas, mesmo quando sujeitas a condições ambientais semelhantes. • O aluno demonstra pensamento científico (prevendo, planificando, experimentando, ...) explicitando as diferentes variáveis e fatores ambientais que podem influenciar o crescimento de plantas e quais os efeitos da variação de cada um deles. 	<p>Início: 13h30</p> <p>Fim: 13h05</p> <p>Duração: 5'</p> <p>Início: 13h05</p> <p>Fim: 13h20</p> <p>Duração: 15'</p> <p>Início: 13h20</p> <p>Fim: 13h40</p> <p>Duração: 20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada: (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira para a visualização de projeta uma curta metragem.) <p>1º Momento: Apresentação aos alunos da atividade de germinação</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária questiona os alunos: <ul style="list-style-type: none"> o Quantas partes constituíam a árvore do texto lido ontem? o Qual a parte mais antiga da árvore? o Como nasce a árvore? o De onde surgem as sementes? o Do que precisa a árvore para crescer? o Desenvolver-se-á da mesma forma sem algum desses elementos? Luz, água e calor? o Será possível descobrir essa resposta? Como? <p>Propõe então aos alunos que abram o manual de estudo do meio na página 80 e questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> o O que significa germinação? o Qual é o objetivo desta atividade? o Como vamos organizar-nos? o Todos os grupos estarão encarregues da mesma tarefa? o Será que esta atividade ajuda a descobrir de que forma se desenvolve a árvore ou qualquer outra planta sem luz, água ou calor? o É possível encontrar a resposta no final da aula? Porquê? o O que pode ser usado para acompanhar a realização da atividade? <p>2º Momento: Preenchimento da 1ª parte da Carta de Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária divide a turma em 3 grupos e solicita a ajuda de dois alunos para a distribuição das cartas de planificação individuais. Após a organização dos grupos na sala, projeta no quadro a carta de planificação e orienta os grupos no preenchimento da mesma com o apoio do protocolo experimental do manual. <ul style="list-style-type: none"> o Quais serão as questões problema para as quais se vai procurar resposta? o Que material se vai usar? o De que modo se vai proceder? 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo • Manual de Estudo do Meio pág. 80 • Anexo F- Carta de Planificação da Atividade Experimental 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p><u>-Observação direta:</u></p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p> <p>Instrumentos de Avaliação:</p> <p>Carta de Planificação Greha de Verificação do Trabalho em Grupo</p>

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
	<p>Início: 13h40</p> <p>Fim: 14h00</p> <p>Duração: 20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> o O que se vai medir? o O que se vai manter? E alterar? <p>3º Momento: Realização da Atividade Experimental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pelos grupos, a professora estagiária distribui o material necessário e vai circulando pela sala auxiliando os alunos na montagem e identificação de cada um dos recipientes. <p>4º Momento: Preenchimento da 2ª parte da Carta de Planificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária pede aos grupos que coloquem todos os recipientes na mesa do professor e orienta o preenchimento da 2ª parte da Carta de Planificação: <ul style="list-style-type: none"> o Como se prevê que a planta reaja? • Cada grupo deve registar as previsões relativas aos recipientes que elaborou e ter em conta a variável em estudo. • Após este momento, questiona a turma: <ul style="list-style-type: none"> o Como serão registadas as observações? o Com que frequência? <p>Apresenta à turma a tabela de registo das observações, que será exposta na sala perto do local onde ficarão alguns dos recipientes. Circula pelos lugares com a tabela para que cada grupo preencha os dados relativos aos recipientes pelos quais está responsável bem como o nome dos elementos do grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 6 recipientes de vidro com tampa iguais • 18 feijões • 6 filtros de café • 2 caixas de cartão • Rola de filme; 	
	<p>Início: 14h00</p> <p>Fim: 14h20</p> <p>Duração: 20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por fim, a professora estagiária termina a aula pedindo aos alunos que arumem todo o material utilizado e voltem aos lugares para a aula de inglês. 		
	<p>Início: 14h20</p> <p>Fim: 14h30</p> <p>Duração: 10'</p>			

ESE POLITÉCNICO DO PORTO ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO	Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia	Turma/Ano: 3º A
	Orientador Cooperante: Prof. Bruno Jesus	Data: 17.janeiro.2014
	Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho	Estagiária observada: Sofia Carvalho

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> o Identificar o tema ou o assunto do texto, assim como os eventuais subtemas. o Formular questões intermédias e enunciar expectativas e direções possíveis durante a leitura de um texto. • Educação Literária: <ul style="list-style-type: none"> o Ler e ouvir ler textos literários o Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos. 	<p>Início: 08h30</p> <p>Fim: 08h50</p> <p>Duração: 20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rotina de Entrada: A professora estagiária orienta a entrada na sala de aula, solicita a um aluno que escreva a data e o número da aula e circula pela sala enquanto os alunos copiam o plano de aula diário projetado no quadro interativo; <p>1º Momento: Interligação textual com a obra "A Árvore Generosa" e previsão do conteúdo do texto através de elementos paratextuais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Formativa</p> <p>-Observação direta:</p> <p>-Participação através do registo oral e escrito;</p>
	<p>Início: 08h50</p> <p>Fim: 09h00</p> <p>Duração: 5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária lê em voz alta um excerto da obra "A Árvore Generosa" (no qual é mencionada a construção de um barco a partir do tronco da árvore para que o menino possa viajar para longe). Depois da leitura prossegue com o questionamento aos alunos: <ul style="list-style-type: none"> o O que acontece neste excerto? o Por que sentia o menino necessidade de viajar? o De barco, até onde poderia viajar? Projetando um planisfério no quadro, continua a questionar: <ul style="list-style-type: none"> o No planisfério, os países estão agrupados por zonas. Como se chamam esses grupos? o Quantos são? Qual o nome de cada um deles? o O texto refere que o menino queria viajar para longe. Qual é o continente mais distante de Portugal? Projeta de seguida no quadro o título do texto "Noutro continente" (manual de português página 76) e questiona: <ul style="list-style-type: none"> o Qual será o assunto do texto? o Qual será o continente? o Que continente gostariam de conhecer? 		

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Português</i></p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário.</i> ○ <i>Estabelecer uma lista de fontes pertinentes de informação relativas a um tema, através de pesquisas na biblioteca e pela internet.</i> • Educação Literária: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo.</i> ○ <i>Fazer inferências (de tempo atmosférica, de estações do ano, de instrumento, de objeto).</i> • Leitura e Escrita: <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Planificar a escrita de textos.</i> ○ <i>Utilizar uma caligrafia legível.</i> ○ <i>Usar vocabulário adequada.</i> ○ <i>Rever textos escritos.</i> ○ <i>Verificar se o texto contém as ideias previamente definidas.</i> 	<p>Início: 09h00</p> <p>Fim: 09h15</p> <p>Duração: 15'</p> <p>Início: 09h15</p> <p>Fim: 09h45</p> <p>Duração: 30'</p> <p>Início: 09h45</p> <p>Fim: 10h00</p> <p>Duração: 15'</p>	<p>2º Momento: <i>Leitura e interpretação do texto "Noutro Continente" de Glória Bastos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária indica aos alunos que devem fazer uma primeira leitura silenciosa do texto. De seguida, orienta a leitura em voz alta pelos alunos, atentando a que cada um leia pelo menos uma pequena parte. Após a leitura faz uma recolha dos vocábulos desconhecidos e esclarece o seu significado pedindo a outros alunos que conheçam as palavras que as expliquem ou, caso nenhum aluno conheça a palavra, indicando aos alunos que devem recorrer ao dicionário. • Antes de dar início à realização das questões de interpretação do texto da página 77 do manual, a professora estagiária projeta no quadro o manual interativo e procede a uma leitura das questões e possibilidades de resposta para esclarecimento de eventuais dúvidas dos alunos. Aquando da realização da ficha, circula pela sala dando apoio individual aos alunos que o solicitarem. • A correção das respostas é feita no quadro interativo, orientada pela professora estagiária que ouve as respostas de vários alunos e solicita a um deles que escreva a sua no quadro. <p>3º Momento: <i>Exercício de Escrita "Carta para a minha Árvore"</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária propõe aos alunos que imaginem, planifiquem e redijam uma carta que poderia ter sido escrita pelo menino durante a sua viagem ao continente asiático, para a Arvore Generosa que lhe tinha possibilitado a construção do barco. Nessa viagem o menino conhece Tetsu, o personagem principal do texto "Noutro Continente" e este dá-lhe a conhecer um pouco das tradições e costumes asiáticos. Para fornecer aos alunos algumas informações sobre este continente a professora estagiária pede ao aluno D.P. que proceda à apresentação do trabalho de pesquisa que realizou para a aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo; • Manual de Português págs. 76 e 77; 	

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
	<p>Início: 10h00</p> <p>Fim: 10h25</p> <p>Duração: 25'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Para orientar a planificação do texto é distribuída pelos alunos uma folha de registo da planificação e revisão da carta. A professora estagiária vai circulando pela sala, apoiando individualmente os alunos no processo de planificação e revendo os textos após a redação. Por fim e mediante o tempo restante pede a alguns alunos que leiam as suas cartas para a turma. <p>Atividade paralela:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aos alunos que terminarem mais cedo é distribuída uma folha para que transcrevam a sua carta e a ilustrem para depois ser afixada no tronco da árvore do cartaz exposto na sala uma vez que foi a madeira do tronco que possibilitou a viagem. 	<ul style="list-style-type: none"> Anexo G – Folha de registo da planificação da carta Quadro interativo 	
Aula de Inglês e Intervalo do Almoço				
<p>Área Curricular: <i>Matemática</i></p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> Números e Operações: <ul style="list-style-type: none"> Multiplicar quaisquer dois números cujo produto seja inferior a um milhão, utilizando o algoritmo da multiplicação. Efetuar divisões inteiras com divisor e quociente inferiores a utilizando a tabuada do divisor e apresentar o resultado com a disposição usual do algoritmo. 	<p>Início: 13h30</p> <p>Fim: 13h35</p> <p>Duração: 5'</p> <p>Início: 13h35</p> <p>Fim: 13h55</p> <p>Duração: 20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> Rotina de Entrada: (A professora estagiária pede aos alunos que formem fila à porta da sala e organiza a entrada ordeira para a visualização de projeta uma curta metragem.) <p>1º Momento: Realização dos exercícios da pág. 37 do livro de fichas</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora inicia a aula solicitando aos alunos que abram o livro de fichas de matemática na página 37 e realizem os exercícios acerca da divisão exata. Durante a tarefa, circula pela sala apoiando individualmente os alunos que a solicitem. Orienta a correção dos exercícios no quadro interativo. <p>2º Momento: Exploração do Material Multibásico</p> <ul style="list-style-type: none"> A professora estagiária projeta no quadro uma imagem do material Multibásico e questiona a turma: <ul style="list-style-type: none"> Que material é este? De onde o conhecem? 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro interativo 	

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: <i>Matemática</i></p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números e Operações <ul style="list-style-type: none"> o Utilizar corretamente as expressões «divisor de» e «divisível por» e reconhecer que um número natural é divisor de outro se o segundo for múltiplo do primeiro (e vice-versa). o Reconhecer que um número natural é divisor de outro se o resto da divisão do segundo pelo primeiro for igual a zero. 	<p>Início: 14h45</p> <p>Fim: 15h25</p> <p>Duração: 30'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de dar início ao jogo indica ainda que cada grupo deve escolher um banqueiro e assim que este estiver escolhido os grupos podem começar as dez jogadas. No decorrer do jogo vai circulando pela sala, orientando os grupos e assegurando o cumprimento das regras. <ul style="list-style-type: none"> o O jogo consiste numa simulação de um conjunto de trocas comerciais com os valores das peças do MAB. Cada jogador lança o dado e o banqueiro converte o número de pontos em peças (ex: 12 pontos é uma barra e 2 cubinhos). No final de cinco jogadas os jogadores trocam as suas peças com a banca por forma a ficarem com os mesmos pontos mas com o menor número de peças possível. Para terminar o jogo o grupo calcula o número total de pontos de todos os elementos juntos. <p>3^o Momento: Dividir com o MAB</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora estagiária apresenta um desafio à turma, agora que já estão familiares com o material Multibásico projeta no quadro uma divisão exata com um dividendo de três dígitos e questiona os alunos: <ul style="list-style-type: none"> o Que estratégias se podem utilizar para fazer esta divisão? o Pode usar-se o cálculo mental? A tabuada? Porquê? o Pode usar-se o algoritmo? o Será que o MAB pode apoiar o algoritmo? Facilitar a resolução? o Como? 	<ul style="list-style-type: none"> • Anexo J - Folha de Registo das Divisões 	

Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Estimado	Percurso de Aula	Recursos	Avaliação
	<p>Início: 15h25</p> <p>Fim: 15h30</p> <p>Duração: 5'</p>	<p>Após a discussão das hipóteses dos alunos a professora estagiária desafia-os a representarem com o MAB o dividendo.</p> <ul style="list-style-type: none"> o Como proceder de seguida? o O dividendo tem que ser repartido por quantos grupos? o As peças do MAB podem ser divididas por esses grupos? o E se forem trocadas por um número equivalente de peças de valor inferior como no jogo do banqueiro? <ul style="list-style-type: none"> • Distribui uma folha de registo para os alunos sistematizarem as operações que vão efetuando e para cada divisão a professora estagiária procede a este mesmo questionamento, sendo que apresenta aos alunos 3 divisões distintas (duas divisões exatas, uma em que não é necessário trocar as peças do MAB, outra em que é preciso efetuar o câmbio e por último uma divisão não exata). • Assim que os alunos cheguem ao resultado de cada uma das divisões, a professora estagiária questiona-os: <ul style="list-style-type: none"> o Como se pode verificar se o resultado está correto? o Qual a regra fundamental da divisão? Para apoiar os alunos, pode usar o quadro para ilustrar a circularidade do algoritmo da divisão que permite verificar o resultado: <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <p style="font-size: small; color: green;">Dividendo 22 Divisor 4 Quociente 5 Resto 2</p> <p style="font-size: small; color: green;">= 2 x 5 + 4 = 22</p> </div> • Rotina de Saída: os alunos arrumam o material e saem ordeiramente da sala de aula. 		

Anexo 2A-III – Guiões de pré-observação

Anexo 2A-IIIa – Guião de pré-observação de 22 de novembro

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador(a) Cooperante: Professor Bruno Jesus

Turma/Ano: 3º A

Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho

Estagiária(o) observada(o): Sofia Carvalho

Data de observação: 2 de novembro de 2013

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica :

A atividade pedagógica surge no seguimento do estudo da estrutura e dos elementos constituintes do texto narrativo que se distribui na planificação curricular mensal do 3º ano, elaborada no início do ano letivo pela equipa de docentes das três turmas, ao longo de três meses. Iniciou-se em setembro o estudo da mancha gráfica deste tipo de texto (com as noções de espaço, margem, período e parágrafo), prosseguiu durante o mês de outubro com o estudo dos elementos que o constituem (personagens, espaço, tempo e ação) e, no início do presente mês seguiu-se o estudo das partes em que se organiza o texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão).

No seguimento desta sequência de aprendizagens, surge a atividade pedagógica a desenvolver que pretende através da leitura, interpretação de um texto narrativo e retextualização do mesmo na forma de texto para dramatização, criar oportunidades para os alunos mobilizarem os conhecimentos acerca do texto narrativo por forma a expandi-lo e transformá-lo. O núcleo da atividade é o texto que vai ser num primeiro momento escutado pelos alunos, lido e interpretado num segundo momento e por fim vai atentar-se a construção de um guião dramático para a representação da história pelos alunos. A opção por esta metodologia de trabalho, a

construção de um guião dramático, tem como objetivo evitar o desenvolvimento de “atividades estereotipadas, que confinem o lugar do aluno a uma receção passiva dos sentidos dos textos” (Silva et al, 2011, p.12), e promover “o uso de práticas variadas de trabalho, exercitando-se assim diferentes capacidades, [no desenvolvimento da compreensão dos textos]. É importante, (...) ir além dos elementos imediatos que o texto apresenta, sobretudo quando lemos textos literários” (Silva et al, 2011, p.12), o que se verifica na presente atividade pois o texto de partida é um conto, “A menina e o burro”, retirado de uma obra, “Trinta por uma Linha”, de António Torrado.

O primeiro momento de leitura tem como função, mais do que dar a conhecer texto aos alunos, motivá-los para a realização da atividade, uma vez que “em contexto escolar, a motivação e o envolvimento articulam-se grandemente com a atribuição de sentido às tarefas que são realizadas – saber porque se lê e implicar-se no sucesso da atividade” (Silva et al, 2011, p.13). No seguimento do anteriormente exposto acerca da motivação em contexto escolar, sabe-se que “as competências em leitura desenvolvem-se de forma mais consistente quando os professores recorrem a contextos de ensino e aprendizagem que coloquem o aluno perante tarefas claras e concretas [...] e que impulsionam o aluno a fazer escolhas de forma autónoma.” (Silva et al, 2011, p.13). Assim, depois da leitura efetuada pela professora estagiária esta comunicará à turma o objetivo final da leitura: que sejam eles, os alunos, capazes de realizar uma leitura dramatizada do texto mediada por um guião a construir. O segundo momento de leitura planificou-se com o intuito de tentar responder às necessidades individuais dos alunos colmatando falhas de compreensão do sentido global do texto por parte dos alunos que realizam aprendizagens mais significativas em resposta a estímulos visuais do que apenas a estímulos auditivos.

O segundo momento, de retextualização do conto pretende apresentar aos alunos uma tarefa desconhecida e inovadora, distanciando-se do trabalho sobre o texto narrativo feito até ao momento, e ao mesmo tempo que proporciona um momento de aprendizagem através da relação entre duas tipologias textuais com estruturas e elementos próprios pois, “as diferentes estruturas textuais só poderão ser conhecidas se o professor criar oportunidades de trabalho que proporcionem [o] contacto diversificado” (Silva et al, 2011, p.11). No entanto, como a turma não abordou ainda,

em profundidade o texto dramático, esta atividade tem a dupla função de servir como sensibilização para a estrutura do mesmo, diagnosticando o conhecimento que os alunos já possuem e motivando para futuras aprendizagens. Para a construção do guião vai usar-se o modelo de Hélène Gautier, que propõe para a introdução à criação de guiões a utilização de um esquema em montanha que organiza a ação dramática em fases que se iniciam no sopé da montanha (início), sobem até ao topo (pela apresentação das personagens, lugares e obstáculos a vencer), atingem o clímax (apresentação do problema a resolver), e terminam com descida pela encosta (resolução do ou dos problemas) até ao sopé de novo (final). (Gautier, 2000, pp. 45-46). No registo do guião, os alunos vão escrever no caderno diários os vários passos, a identificação dos elementos constituintes do texto narrativo e a sua transposição para o modo dramático.

Por fim, a leitura dramatizada pelos alunos pretende trabalhar competências não só na oralização de textos, que englobam a entoação associada aos sinais de pontuação trabalhados pela turma durante este mês, mas também competências de mímica e associação de gestos e ações a expressões que ajudem à compreensão do texto lido.

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

A principal dificuldade que se prevê na realização, em específico, desta atividade é a gestão flexível do tempo, que é sempre um dos aspetos focados no desenvolvimento da ação educativa e é um domínio em que a mestrande sente que ainda tem que evoluir por meio da pesquisa de estratégias que permitam responder aos ritmos de trabalho diferenciados existentes na turma. No caso particular desta atividade a professora estagiária receia não conseguir gerir o decorrer e encadeamento das várias tarefas de modo na a que todos possam participar na dramatização final, ao mesmo tempo que atentar dar resposta a todas as necessidades e interesses da turma.

Outro receio que não se prende apenas com esta atividade, mas com toda a prática educativa desenvolvida pela professora estagiária, e que nesta atividade está também presente no momento de construção do guião de forma coletiva, é a gestão do

grande grupo. A gestão da participação dos alunos levanta preocupações quanto ao respeito pelas regras da participação oral que necessita ser estimulado nos alunos, mas também quanto à capacidade de ouvir individualmente cada elemento da turma para que seja criado um ambiente de livre expressão em que cada aluno se sinta à vontade para exprimir sentimentos, opiniões e dúvidas mas que sinta também valorizada a sua expressão individual. Para isso tem-se recorrido a estratégias de incentivo à participação voluntária através do reforço positivo da iniciativa dos alunos mais tímidos e ao estímulo do autocontrolo dos alunos mais participativos para que percebam que num diálogo/discussão em grande grupo todos beneficiam de uma maior pluralidade de vozes.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Penso que o objeto de observação mais relevante são as estratégias usadas para contornar as dificuldades acima mencionadas, ou seja, seria importante algum tipo de feedback relativo à gestão do grande grupo. Foco principalmente as estratégias utilizadas para fomentar nos alunos mais participativos a necessidade de respeitarem a tomada de vez e o tempo de participação dos restantes colegas, uma vez que o trabalho de incentivo à participação dos alunos mais reservados só beneficiará posteriormente do sucesso destas mesmas estratégias, na minha opinião.

Considero ainda importante que seja observado o rigor da linguagem utilizada e a sensibilidade pedagógica evidenciada na gestão dos imprevisto que surgem quase sempre no desenvolvimento da ação educativa.

**GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
SUPERVISIONADA**

Instituição Cooperante: Colégio Novo da Maia

Orientador(a) Cooperante: Professor Bruno Jesus

Turma/Ano: 3º A

Díade: Andreia Oliveira e Sofia Carvalho

Estagiária(o) observada(o): Sofia Carvalho

Data de observação: 5 de dezembro de 2013

Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica :

A atividade pedagógica surge no seguimento do estudo da estrutura e dos elementos constituintes do texto narrativo que se distribui na planificação curricular mensal do 3º ano, elaborada no início do ano letivo pela equipa de docentes das três turmas, ao longo de três meses. Iniciou-se em setembro o estudo da mancha gráfica deste tipo de texto (com as noções de espaço, margem, período e parágrafo), prosseguiu durante o mês de outubro com o estudo dos elementos que o constituem (personagens, espaço, tempo e ação) e, no início do presente mês seguiu-se o estudo das partes em que se organiza o texto narrativo (introdução, desenvolvimento e conclusão).

Contextualizadas num roteiro mais lato, de aprendizagens em torno da linguagem escrita, têm sido planificadas e desenvolvidas atividades que visam, mais do que ensinar aos alunos quais são as várias tipologias e superestruturas textuais que existem (como a narração, descrição), ensinar aos alunos a saber textualizar. Esta preocupação intenta combater a tendência de que “o ensino da escrita, na sala de aula, [se fundamente], o mais das vezes, em práticas declarativas do *saber que* em vez de práticas processuais do tipo *saber como*”, apresentando-se assim a escrita pouco

problematizada, facto que é contrariado pelas mais recentes teorias da psicologia cognitiva que definem o “saber-escrever [como] uma atividade cognitiva e metacognitiva tão complexa que dificilmente dispensa o domínio de um saber-fazer específico e de saberes conscientes e aprofundados.”(Figueiredo, 1994, p.160). Reflete ainda, a consciência de que “escrever não é um dom nem um privilégio inato de génios, mas um trabalho aturado e orgânico”, que envolve a realização de processos mentais de “baixo e alto nível”, expressões

usadas frequentemente pela psicologia cognitiva, [e que] dizem respeito a actos operativos que vão desde o simples controlo de formas linguísticas e gramaticais previamente aprendidas e automatizadas (operações de baixo nível) a atividades complexas de mobilização de conhecimentos contextuais, de adaptação de conteúdos, de controlo, de formulação das relações que os vários índices textuais mantêm entre si (operações de alto nível). (Figueiredo, 1994, p.160).

As mesmas teorias, anteriormente referidas, mencionam no entanto que as crianças que ocupam a faixa etária do 1ºCEB não são capazes, ainda, de realizar operações de alto nível, pois só aos 12/13 anos de idade exibirão “capacidades cognitivas operantes [...] que lhe irão permitir estruturar conjuntos linguísticos elaborados, compreender e produzir metáforas referenciais/concetuais, e definir metalinguisticamente todos os termos” (Figueiredo, 1994, p.161). No entanto, e tal como acontece com muitos outros conhecimentos e capacidades que as crianças vão adquirindo ao longo do seu processo holístico de desenvolvimento, a escrita é um “processo de elaboração complexo, [que] necessita, em situação de aprendizagem de contínuas transformações em várias etapas” e que só se torna “automático desde que conscientemente apreendido e aprendido”. (Figueiredo, 1994). Assim, sendo, e sabendo ainda que “já a partir dos 7 anos [...] a criança tem uma noção relativamente precisa do que é uma história” e uma noção implícita dos processos associados à narração, tais como a descrição, a textualização tem que ser trabalhada desde o momento em que a criança tenha automatizado estruturas semânticas inferiores ao texto, como a frase e o parágrafo. Posto isto, e considerando a faixa etária da turma, concetualizou-se um roteiro de aprendizagens direccionado, numa primeira fase, para o

conhecimento aprofundados das várias tipologias textuais, e numa segunda fase, para a mobilização e consolidação desses conhecimentos através das primeiras incursões na textualização.

Centrando agora o foco no texto narrativo, foi promovido o estudo das suas partes fundamentais e elementos constituintes e estando esse conhecimento à disposição dos alunos, procura-se, através de um processo de envolvimento ativo que os alunos aprendam a fazer fazendo. Para agilizar este processo foi fundamental o desenvolvimento pelos alunos de capacidades, enquanto escreventes, em três domínios, a saber: planificação, textualização e revisão. Esta tríade orientadora da escrita de um texto permite não só ajudar os alunos na estruturação da mensagem/ideia que pretendem transmitir como, num nível mais profundo, interioriza os processos inerentes à produção da linguagem escrita. Assim sendo, seguiu-se a ordem descrita no trabalho com os alunos, começando por construir com eles um instrumento que os auxiliasse na planificação das suas narrativas (exemplo das atividades do dia 31 de outubro), que foi também utilizado na planificação de outros tipos de texto com as devidas adaptações, contribuindo assim do mesmo modo para o desenvolvimento de capacidade de planificação. A textualização e revisão iniciaram-se quase em simultâneo e de forma coletiva, pretendendo dar-se mais segurança aos alunos e diversificar os pontos de vista acerca da situação a narrar.

No presente momento, a atividade pedagógica que motivou a produção deste guião pretende que os alunos comecem a textualizar individualmente e vem no seguimento de uma primeira tentativa, na semana anterior que levantou algumas questões pertinentes e que foram alvo de reflexão. Houve a preocupação com a definição de três momentos, planificação, textualização e revisão, tal como na semana anterior, mas adaptaram-se algumas estratégias em função da reflexão acima mencionada.

Num primeiro momento da atividade vai recorrer-se a uma apresentação em formato PowerPoint (cf. apêndice 1) que pretende representar uma fábrica que produz fantásticas histórias de Natal em enfeites, como forma de contextualizar a atividade de escrita. Mais do que relacioná-la com a quadra natalícia que se aproxima vai ser lhe dada uma função clara: a produção de decorações para a sala de aula, que serão ao

mesmo tempo exposições do trabalho realizados pelos alunos. Os textos serão, depois de produzidos, transcritos para moldes em papel, decorados e expostos na sala cumprindo a dupla função que visa motivar os alunos não só para a atividade com impulsionar o empenho dos mesmos na produção textual que estará mais tarde à vista de quem visite a sala. Ainda durante a apresentação, será explorada o suporte de registo da planificação da história que constitui o segundo momento da atividade.

Neste segundo momento, introduziu-se a primeira alteração relativa às atividades que precederam esta, onde a grelha de planificação apresentava apenas o nome das partes e os constituintes que figuravam em cada parte. A utilização desta grelha já combatia o caráter, muitas vezes, “não planeado da redação escolar, onde por vezes reina a improvisação e o sem sentido”, que muitas vezes dá azo a que os alunos se sintam “confrontados com a folha de papel em branco [e fiquem] sem saber como começar nem que atividades linguísticas e cognitivas operar.” (Figueiredo, 1994, p.159). No entanto, ainda assim, houve alunos acometidos deste medo da folha em branco que manifestaram essas inquietações à professora estagiária, que refletindo no momento da planificação da ação futura, decidiu-se pelo estabelecimento de orientações mais concretas ao longo do processo de planificação, nomeadamente no início do mesmo. Verificou-se que a principal dificuldade dos alunos era definir um ponto de partida, um problema e os agentes que participariam na sua resolução. Assim sendo, para o planeamento da introdução organizou-se um sistema de grelhas com várias opções de escolha para a definição do quem, como, quando, onde e o quê, pelas quais os alunos devem optar (cf. apêndice 2). Na planificação do desenvolvimento e da conclusão, manteve-se a estrutura anterior deixando ao critério dos alunos a definição das peripécias e do desenlace.

No terceiro momento, ocorre simultaneamente com a textualização, a revisão do texto, opção que se justifica com o facto de esta ser um “parâmetro fundamental [ao processo de escrita que] atuará numa fase acabada ou intermédia do processo de produção [...], que pode intervir no final do texto mas também em diferentes momentos no decurso da tarefa.” (Figueiredo, 1994, p.169). Assim sendo, logo antes do processo de textualização será chamada a atenção da turma para a grelha construída para auxiliar a revisão do texto e, após a sua exploração, será mencionado que deve

~~ser consultada durante o processo de escrita para evitar a necessidade de~~ reformulações profundas (cf. apêndice 2).

O último momento da atividade, posterior à produção do texto prende-se com a construção dos enfeites, porque se o “desenvolvimento endógeno do saber-fazer adquire-se, desenvolve-se e aperfeiçoa-se”, este desenvolvimento acontece no âmbito da “situação na qual tem lugar a tarefa [que] é, incontestavelmente, um elemento essencial na aprendizagem” e cujas condições de operatividade didática se definem “pelos laços que se estabelecem na actividade entre o interesse, a atenção, a implicação [e à] antecipação do resultado” (Figueiredo, 1994).

Prevê dificuldades no desenvolvimento da atividade? Se sim, como espera resolvê-las?

A principal dificuldade que se prevê na realização, em específico, desta atividade é mais uma vez a gestão flexível do tempo, que é sempre um dos aspetos focados no desenvolvimento da ação educativa e é um domínio em que a professora estagiária apesar de considerar ter desenvolvido já algumas competências, tem ainda que evoluir por meio da pesquisa de estratégias que permitam responder aos ritmos de trabalho diferenciados existentes na turma. No caso particular desta atividade a mestranda receia não conseguir gerir o decorrer e encadeamento das várias tarefas de modo a conseguir atender a todos as solicitações dos alunos, fundamentalmente durante o processo de revisão do texto produzido. A professora estagiária receia que os alunos, por ânsia de passar à produção dos enfeites ou por preguiça de efetuar reformulações profundas nos textos produzidos, desvalorizem a revisão do texto perdendo-se assim parte da intencionalidade educativa da atividade. Vai tentar resolver-se esta dificuldade incentivando o brio dos alunos mencionando a finalidade última do texto e a visibilidade que o mesmo terá.

Outro receio que não se prende apenas com esta atividade, mas com toda a prática educativa desenvolvida pela professora estagiária, é a gestão do grande grupo. A gestão da participação dos alunos levanta preocupações quanto ao respeito pelas regras da participação oral que necessita ser estimulado nos alunos, mas também quanto à capacidade de ouvir individualmente cada elemento da turma para que seja

criado um ambiente de livre expressão em que cada aluno se sinta à vontade para exprimir sentimentos, opiniões e dúvidas mas que sinta também valorizada a sua expressão individual. Para isso tem-se recorrido a estratégias de incentivo à participação voluntária através do reforço positivo da iniciativa dos alunos mais tímidos e ao estímulo do autocontrolo dos alunos mais participativos para que percebam que num diálogo/discussão em grande grupo todos beneficiam de uma maior pluralidade de vozes.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Penso que o objeto de observação mais relevante são as estratégias usadas para contornar as dificuldades acima mencionadas, ou seja, seria importante algum tipo de feedback relativo à gestão do grande grupo. Foco principalmente as estratégias utilizadas para fomentar nos alunos mais participativos a necessidade de respeitarem a tomada de vez e o tempo de participação dos restantes colegas, uma vez que o trabalho de incentivo à participação dos alunos mais reservados só beneficiará posteriormente do sucesso destas mesmas estratégias, na minha opinião.

Considero ainda importante que seja observado o rigor da linguagem utilizada e a sensibilidade pedagógica evidenciada na gestão dos imprevisto que surgem quase sempre no desenvolvimento da ação educativa.

Bibliografia:

- FIGUEIREDO, Olívia (1994) «Escrever: da teoria à prática.» In: FONSECA, Fernanda, et al. (Org.): Pedagogia da Escrita – Perspectivas. Porto, Porto Editora.

Anexo 2A-IV – Narrativas reflexivas individuais

Anexo 2A-IVa – Narrativas reflexivas de outubro

Narrativa Reflexiva Individual

Iniciou-se no dia 2 de outubro de 2013 um período de intervenção em contexto educativo do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e dedica-se esta narrativa, que é a primeira de três, à fundamentação, descrição e reflexão das ações da mestranda desenvolvidas ao longo do mês de outubro.

Considera-se relevante, antes de uma descrição e reflexão acerca da ação em contexto, fundamentar a importância deste período, previsto no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada que faz por sua vez parte do plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB. Este mestrado constitui-se como um segundo ciclo de estudos, com uma vertente profissionalizante no processo de habilitação à docência, reformulado recentemente pelo Processo de Bolonha, que fez surgir como primeira etapa a Licenciatura em Educação Básica, o primeiro ciclo de estudos, que promove nos futuros profissionais de educação o desenvolvimento da “dimensão do conhecimento disciplinar [e] da fundamentação da prática [educativa] na investigação” (Decreto-Lei 43 de 2007). Todavia, a profissionalização do estudante para a docência tem lugar após o ingresso e conclusão num dos vários mestrados profissionalizantes na área da Educação Básica. Este segundo ciclo de estudos

dá especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professoras seja (...) o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais (Decreto-Lei 43 de 2007).

Para a habilitação à docência, de acordo com o Decreto-Lei 43 de 2007, que regula este processo, tem como requisito obrigatório que “a qualificação profissional (...) seja adquirida no quadro de uma parceria formal, (...) qualificada e qualificante estabelecida entre instituições de ensino superior (...) e de educação básica.” No seguimento dessa disposição, importa enquadrar o período de Prática Pedagógica Supervisionada, que aconteceu na valência de Educação Pré-Escolar da instituição de educação Colégio Novo da Maia, situada no concelho da Maia e pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas do Levante da Maia. A mestranda, juntamente com o seu par pedagógico, integrou a equipa educativa da turma do 3º A constituída por um grupo de 25 crianças na faixa etária dos oito anos. A orientação no contexto era da responsabilidade do titular da turma, o professor cooperante B.J.. Assim que foram distribuídos os centros educativos criaram-se algumas expectativas relativamente ao período que se aproximava, surgindo uma curiosidade em conhecer e integrar um grupo de crianças mais velhas (relativamente à vivência já experienciada em contexto de Educação Pré-Escolar) e perceber o tipo de trabalho que era possível realizar com elas, mas um receio relativo à maior regulamentação legal deste ciclo, bem como ao maior esforço exigido no desenvolvimento de atividades interdisciplinares. O facto de ir integrar uma turma de 3º ano foi mote quer de expectativas positivas, pois à partida ~~constituíram~~ constituíram um grupo de crianças já fluentes na leitura e escrita o que abria um novo leque de atividades possíveis, mas também fonte de preocupações relativas aos conceitos que englobam os programas das várias áreas curriculares para este ano de escolaridade, nomeadamente na área da matemática com a iniciação à utilização dos vários algoritmos, por exemplo.

Retomando a ênfase colocada nas metodologias de investigação educacional na formação de um profissional de educação capaz de agir de acordo com as necessidades e especificidades do contexto em que

Comentário [51]: desnecessário o que

Comentário [52]: constitui

atua, a opção, neste período de Prática Pedagógica Supervisionada, por uma metodologia de investigação-ação surgiu como a decisão mais lógica e vantajosa, pois o professor,

para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes (Estrela, 1987, p.26).

A adoção de uma postura inquisitiva e reflexiva permite ao educador pôr em prática o ciclo-reflexivo da investigação-ação e, desse modo conseguir alcançar a transformação de crenças e conhecimentos acerca da prática e a própria práxis pedagógica em si. Kurt Lewin (1946), por muitos considerado como o primário teórico a definir esta metodologia, defendia que

uma investigação parte sempre de uma "ideia geral" a propósito de um tema ou problema (...) sobre o qual é traçado um plano de ~~ação~~ (...) reconhecimento e avaliação de seu potencial e das suas limitações para se partir para a ~~ação~~. seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa ~~ação~~. (Coutinho, 2008, p.11).

Após a ação e uma aferição dos resultados da mesma, encetar-se-ia nova ação a partir de um plano reformulado. Kemmis (1989) seguindo a linha de pensamento de Lewin, estrutura a metodologia em quatro fases distintas mas articuladas: "planificação, ação, observação e reflexão" (Coutinho, 2008, p.11) que implicam cada uma delas "um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e ação" (ibidem) e a consequente melhoria da prática pedagógica. Tendo em conta estas fases definidas no âmbito da metodologia de investigação-ação, o professor deve basar o seu trabalho em grande medida na observação, que se constitui assim como a primeira fase do ciclo da investigação-ação pois, "as exigências de funcionamento do sistema educativo determinam que o professor desempenhe o papel de investigador: deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente informação" (Estrela, 1987, p.27).

Nestas primeiras semanas em contexto a observação foi o grande foco da ação desenvolvida pela mestranda, uma vez que as duas primeiras semanas eram dedicadas exclusivamente à realização de uma observação participante, em que ao mesmo tempo que ia tendo já um certo grau de participação no quotidiano da turma, tinha como principal objetivo a recolha de informação sobre a turma e sobre cada aluno; informação essa que será depois de grande utilidade na planificação da ação educativa. Ao mesmo tempo, no processo de coleta dessa informação, foram sendo desenvolvidas competências profissionais no campo da observação, pois tendo que conceitualizar um projeto de observação, foi preciso definir um campo/objeto de observação (que pode ser a nível ~~molar~~ a turma e/ou a comunidade escolar, e a nível ~~molecular~~ cada um dos alunos). ~~Como~~ referido anteriormente, no período de prática pedagógica a professora estagiária integrou uma turma de 3º ano no Colégio Novo da Maia, uma Instituição de Ensino Particular e Cooperativo que se rege pelo estatuto próprio instituído pelo Decreto de Lei nº 553/80, e cujo funcionamento está dependente da "homologação e autorização" (Decreto de Lei nº 553/80, Capítulo II, Artigo 4º, alínea b) das entidades competentes e um constante acompanhamento do "nível pedagógico e científico dos programas e planos e estudo" (Decreto de Lei nº 553/80, Capítulo II, Artigo 4º, alínea e). Deste modo, estas instituições, que funcionam de alguma forma sob a tutela pedagógica do estado, alargam

outubro de 2013

Comentário [53]: uso o novo acordo ortográfico mesmo em citações. Não está a distinguir as palavras do autor

Comentário [54]: confusão com os autores e (artigo) ou capítulo.

Comentário [55]: fonte

Comentário [56]: parágrafo

a oferta da rede escolar nacional, tendo, no entanto, relativa autonomia na construção e gestão do currículo que oferecem aos alunos que as frequentam. Exemplo disso é a oferta curricular que engloba o inglês e a Filosofia para Crianças, bem como as Expressões Musical, Físico-Motora e Artística. Ao contrário do que acontece na grande maioria das escolas da rede pública, estas expressões e também as aulas de inglês e Filosofia para Crianças estão incluídas no horário semanal da turma, mas apenas a última é da responsabilidade do professor titular de turma. Esta observação foi valiosa na medida em que a formanda percebeu que necessitaria de aprofundar os seus conhecimentos **no currículo** de Filosofia para Crianças nomeadamente ao nível de conteúdos, capacidades e valores a desenvolver nos alunos, mas também que as horas em que o desenvolvimento da ação educativa for partilhada com o docente das expressões ou com a professora de Língua Inglesa podem constituir-se como momentos importantes para o registo de observações, preenchimento de grelhas de **avaliação** e a realização de pequenas reflexões que possibilitam a constante melhoria da ação **desenvolvida**.

Ainda no âmbito da construção do projeto de observação foi preciso optar por formas e meios de registo dos dados obtidos, especificamente grelhas sistemáticas de registo e notas de campo, onde de modo **objetivo** se deveriam registar dados **objetivos**, sendo que mediada por estes instrumentos, a observação é armada e pode dizer-se também participante, pois o observador é parte integrante do grupo observado, e apresenta ainda um caráter sistemático (Estrela, 1987, pp.30-32). Previsto também está o uso de guiões de pré-observação que se constituem simultaneamente como uma estratégia de observação e reflexão sobre os dados observados com a finalidade última de preparar/prever os acontecimentos e possíveis constrangimentos. As planificações configuram também uma estratégia de observação, pois as atividades a desenvolver com a turma decorrem da observação do currículo do 1ºCEB, da planificação anual e mensal definida pelo grupo de docentes responsáveis pelo 3º ano e também das necessidades e características do grupo de alunos em específico. A professora estagiária construiu com a sua diade de formação grelhas de observação orientadas pelos domínios do ambiente educativo, **a saber**, **a organização do espaço**, tempo, materiais, grupo e interações. A opção por estes parâmetros prende-se com a necessidade de conhecer ca da uma destas vertentes do ambiente educativo para compreender a dinâmica da turma e de que forma cada um deles pode servir os interesses da diade no ato de proporcionar momentos de aprendizagem significativa aos alunos.

O espaço em que a turma desenvolve a maioria das atividades letivas é a sala 3, situada no piso 0 do Pólo 2, afeto às valências do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, mas a turma usufrui ainda do ginásio, da sala de música e da sala de arte para as aulas das respetivas expressões. Os alunos têm também à disposição um refeitório, uma biblioteca e uma sala do aluno que frequentam ao longo da rotina diária. Das observações que a diade registou sobressai a insuficiente dimensão da sala do aluno, que em dias de chuva não tem capacidade para que todos os alunos se movimentem à vontade. Este facto acaba por influir nas atividades educativas, uma vez que as crianças regressam dos intervalos bastante agitadas e com maior dificuldade em regressar à calma e concentrar-se no trabalho. A sala de aula possui como mais-valias o quadro interativo com projetor, cadifos individuais e armários embutidos na parede oposta à porta economizando espaço desse modo. Como pontos fracos, tem-se as dimensões que originaram logo na primeira semana um momento de reflexão com o professor cooperante e que resultou na mudança da disposição do mobiliário,

Comentário [57]: qual?

Comentário [58]: sobre...

Comentário [59]: de quem?

Comentário [510]: Páginas apenas se colocam em citações diretas

Comentário [511]:

as mesas que se encontravam em filas, resultando numa dificuldade para os adultos na sala em dar apoio aos alunos da fila do meio, passaram a organizar-se em três grupos de quatro e dois grupos de sete alunos (sendo que num deles estão apenas seis crianças). Deste modo, é mais fácil ao responsável pela ação educativa circular pela sala e responder às solicitações de todos os alunos evitando que estes tenham que se colocar de pé, e pode ainda em atividades futuras facilitar a realização de trabalhos de grupo e trabalho de pares sem que seja preciso reorganizar a sala.

O tempo organiza-se segundo um horário semanal, do conhecimento dos alunos e que possibilita que os mesmos tenham uma noção da rotina e que possam prever as atividades diárias, bem como o tempo de que dispõem para terminar os trabalhos desenvolvendo assim competências de gestão do tempo. Este horário, embora estruturado não é rígido sendo possível ao professor titular alterá-lo, como se observou às sextas-feiras em que o professor cooperante, fazendo uso da autonomia relativa de que goza, trocou as horas de matemática e português. Em função de uma maior predisposição e motivação da turma para a área da matemática, o professor B.J. deslocou as horas desta área para a tarde quando a turma apresenta uma maior dificuldade de concentração e trocou as horas de português para o período da manhã em que a turma está usualmente mais atenta.

O grupo é constituído por 25 crianças de oito anos, sendo 13 delas do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Desde as primeiras observações que foi possível perceber-se a motivação e curiosidade da grande maioria da turma para a aprendizagem, pois vários os alunos (mais de metade da turma) participa regularmente de forma voluntária. Outra observação relevante foram os diferentes ritmos de trabalho presentes no grupo, sendo que enquanto um grupo regular de cinco alunos realizam a maioria do trabalho em metade do tempo da generalidade da turma, há um outro grupo de quatro crianças que demora normalmente mais tempo do que o disponibilizado para a realização do trabalho. Nas primeiras observações destacou-se também o aluno N.A. a quem, pelo que se conseguiu apurar junto do professor cooperante e da representante do serviço de psicologia, foi diagnosticado Síndrome de Asperger. Assumiu-se aqui mais uma necessidade de pesquisa e investigação acerca desta condição e das necessidades educativas especiais a ela associadas, no entanto o aluno apresenta também alguns comportamentos que se apresentam como um desafio extra ao adulto responsável pelo desenvolvimento da ação educativa. Emergiu das primeiras semanas de observação do grupo e das interações entre os alunos, em especial do aluno N.A., a necessidade da busca por estratégias que, futuramente, possibilitassem a motivação de todos os alunos por igual e que, ao mesmo tempo, desafiassem a todos por igual, tendo necessariamente diferentes níveis de dificuldade.

Após esta recolha de dados, os mesmos carecem de tratamento para servirem algum propósito na melhoria da prática educativa e devem, antes de mais, ser problematizados, para que se levantem questões acerca do ambiente e da ação do professor. Este tratamento de dados é já em si uma forma de reflexão, e apesar de esta não estar definida por Donald Schön (1983), acaba por ser uma reflexão para a ação em que se colocam hipóteses, se propõem caminhos possíveis e se pensam estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Este processo é já a planificação, que segundo Diogo é

Comentário [512]: é uma das vantagens da monodocência

Comentário [513]: com

Comentário [514]: patologia

Comentário [515]: tratamento de dados ou uma análise/reflexão sobre os dados de conceitos distintos

um instrumento político que incidir sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas possibilidades, estabelecer prioridades." (2010, p.64). Planificar é prever e prever significa simultaneamente imaginar o futuro e prepará-lo: prever é já agir (Fajó, 1916, citado por Diego, 2010, p.64).

Tendo em conta a expectativas iniciais e confrontando-as com as primeiras observações em contexto é importante reavaliar e redefinir essas expectativas agora com mais informações sobre o contexto. Em primeiro lugar, surge a interdisciplinaridade que se constitui ao mesmo tempo como um receio, na medida em que no que foi possível observar este é um dos maiores desafios no desenvolvimentos das atividades no contexto em que a estagiária se encontra integrada, mas surge também como uma oportunidade para o desenvolvimento de capacidades profissionais que permitam orientar o trabalho pelos princípios em que se acredita, ao mesmo tempo que se respeitam as orientações pedagógicas do estabelecimento em que se leciona. Mais ainda considera-se que a interligação das várias áreas do currículo enriquece em grande medida o processo de formação e crescimento do aluno que desenvolve a capacidade de observar e conhecer conteúdos e situações de diversas perspectivas. Sendo este, na opinião da estagiária um dos pontos fortes do trabalho realizado em contexto de Educação Pré-Escolar é um desafio ver até que ponto é possível transportá-lo para o 1ºCEB para que não se perca nas crianças a capacidade de olhar e conhecer o mundo de um modo integrado onde se apresentam várias oportunidades para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de diversas aprendizagens.

Na mesma linha de pensamento, outra expectativa **da professora estagiária é conseguir nas aulas de Filosofia para Crianças desenvolver nos alunos as capacidades que nas Educação Pré-Escolar integravam o domínio da Formação Pessoal e Social** atentando assim no estabelecimento de mais uma ponte entre os dois níveis educativos contemplados pelo mestrado escolhido. Valores como o respeito pelo outro e por si, a liberdade de expressão e comunicação e a autonomia e fundamentação do pensamento e opiniões são conceitos que se tentarão transmitir aos alunos através de atividades com um caráter lúdico e da criação de um clima de livre expressão, que tendo em conta a observação de um grupo com algumas dificuldades em se identificar como uma unidade coesa e com alguns alunos que demonstram inibição em exprimir-se por falta de confiança, se considera importante.

Aos receios elencados antes da integração em contexto juntam-se a diversificação de estratégias, que permitam responder aos diferentes ritmos de aprendizagens evidenciados pela turma (e em especial pelo aluno A.) e, desse modo, constituir uma ação pedagogicamente diferenciada, e a conceção de estratégias que motivem e respeitem as necessidades do aluno N.A.

A observação constitui-se como uma primeira fase da metodologia que orienta o trabalho da professora estagiária em contexto. Este trabalho, porque a professora estagiária integra uma diade de formação e também a equipa educativa responsável pela turma e obtém também feedback da supervisora institucional, é necessariamente cooperativo o que no desenvolvimento de competência profissionais é uma mais-valia na medida em que

O trabalho colaborativo tem condições para ser mais produtivo, na medida em que as ~~aprendizagens~~ sistematizadas e orientadas, descritas no plano das teorias de cognição, são essenciais à dinamização dos processos cognitivos e à sua progressão; por outro, a dinâmica de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, procura do consenso e superação de conflitos tendem a

Comentário [516]: se preferir, pode utilizar ao longo do texto das narrativas individuais a 1ª pessoa do singular

Comentário [517]: porta

aumentar o grau de motivação dos participantes numa dada ~~ação~~ ~~ação~~, incentivando maior envolvimento na apropriação de novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (Roldão in ME, 2007, p. 26).

Sofia, felicito-a pela sua narrativa individual. Foi um prazer ler o seu documento com uma escrita tão bem cuidada, clara e escorreita. Fundamenta e enquadra o estágio a um nível macro, e seguidamente, afunila para o ~~micro~~ ~~contexto~~ do 1º CEB. Reflete sobre aspetos muito importante da prática de um professor: observação, planificação, diversificação de estratégias, gestão da diversidade, interdisciplinaridade, entre outros, foca também a importância do ciclo reflexivo da investigação-ação como estratégia de formação de professores. Muito bem! Espero que mobilize este documento para o seu relatório.

Gostaria de ter visto no final do documento uma conclusão mais pessoal, emocional, sobre o processo de integração no 1º CEB: receios, angústias, convicções, dúvidas.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDINE. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de: <http://faadsaze.com.sapo.pt/indice.htm>, em 14 de junho de 2013.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Angola: Plural Editores.
- Estrela, A. (1987). *A teoria e a prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). *Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. ~~Questis~~ (71). Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro. *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo*.
- Decreto-Lei n.º 43/2007. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Narrativa Reflexiva Individual

No âmbito do período de intervenção, iniciado em outubro de 2013, em contexto educativo do 1ºCiclo do Ensino Básico (1º CEB), a narrativa reflexiva individual constava no plano da unidade curricular como uma das estratégias para promover nas formandas a capacidade de

“Problematizar teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos para um agir consciente nos contextos educativos sustentados em estratégias de observação-ação e na reflexão reguladora sistemática sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem dos alunos, [tendo, para isso, que ser capaz de] (...) mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas” (Flores & Forte, 2013/14, p.1)

Sendo esta a última de três narrativas importa retomar o fio condutor das anteriores, e se na narrativa de outubro se refletiu sobre a importância do período de integração em contexto bem como a sua fundamentação legal no âmbito de um ciclo de estudos com vista à obtenção da habilitação para a docência e ainda as primeiras ações da formanda em contexto; já na narrativa de novembro, revisitou-se a observação e descreveu-se a ação da professora estagiária nos processos de planificação e ação, por forma a tentar ilustrar com exemplos da prática educativa os princípios que orientam toda a ação desenvolvida em contexto. Por conseguinte, e porque se atentou a que estas narrativas focassem todas e cada uma das fases da metodologia de investigação-ação, este documento atentarà em especial nas estratégias de avaliação, que não podem no entanto ser dissociadas da ação nem da reflexão.

Retomando o ciclo da metodologia que orientou o processo de desenvolvimento da mestrandia, após a observação, problematização e ação, surge um momento de reflexão sobre a reflexão na ação, que permite “olhar retrospectivamente (...) e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir (...)” (Oliveira & Serrazina, 2002, pp.29-

42). É esta reflexão, que se orienta para a ação futura através da procura e reformulação de crenças e valores em desajuste com o real que configura, no âmbito do processo de investigação sobre a prática, a avaliação, enquanto processo que visa a melhoria da prática educativa e pode configurar-se também como uma experiência formativa per si. Analisando os documentos reguladores, nomeadamente o Decreto-Lei 240 de 2001 que define o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, como competência a evidenciar no âmbito da Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, apresenta-se a capacidade de “utiliza[r] a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.” (Capítulo III, ponto 2, alínea j). Ainda sobre avaliação, o Decreto-Lei 241 de 2001, que estabelece o Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), define como competência essencial que o professor do 1ºCEB “avali[e], com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” (Capítulo II, ponto 2, alínea h), avaliação que deve basear-se numa “análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Capítulo II, ponto 2, alínea c).

Têm-se assim duas finalidades para a avaliação sendo a primeira, uma análise reflexivas das práticas desenvolvidas que permitam o seu reajustamento e remodelação com vista à melhoria contínua da ação educativa, e a segunda e mais imediata, a avaliação das aprendizagens que os alunos vão construindo ao longo do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Porque a avaliação sumativa “pretende ajuizar do processo realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo” tratando-se assim de “um balanço final (...) [que] só tem sentido efetuar-se quando a extensão do caminho percorrido já é grande e há material suficiente para

justificar uma apreciação deste tipo” (Ribeiro citado por Pais&Monteiro, 2002, p.49) e tendo em conta o que o período de intervenção em contexto teria necessariamente que contemplar uma primeira avaliação diagnóstico, compreende-se que a modalidade privilegiada pela mestranda tenha sido a avaliação formativa. Uma avaliação só é formativa se “resultar numa forma ou noutra de regulação da ação pedagógica ou das aprendizagens” (Perrenoud citado por Pais&Monteiro, 2002, p.45) e, indo ao encontro das duas finalidades dispostas no início do parágrafo assume-se a necessidade de distinguir dentro da desta a avaliação formativa e formadora, sem nunca esquecer que estão ambas orientadas para a regulação do processo de ensino-aprendizagem. A primeira “dirige-se mais ao professor porque o leva a actualizar os seus conhecimentos didácticos, a procurar coerência entre os seus critérios e as escolhas didáticas, a relativizar o peso da sua pessoa no comportamento de avaliador” (Scriven citado por Pais&Monteiro, 2002, p.43), ou seja, assegura uma reflexão sobre a adequação dos processos às características dos alunos, ao passo que a segunda se constitui como “um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa adquirir” (Nunziati citado por Pais&Monteiro, 2002, p.44). A avaliação não é um fim em si, daí que seja essencial não só dar a conhecer aos alunos os critérios que regem esse processo mas também criar momentos de discussão e negociação desses mesmos critérios para que os alunos saibam o que deles se espera em cada atividade.

Para ilustrar de que modo, na intervenção da formanda em contexto, se evidencia o desenvolvimento de ações que vão ao encontro dos pressupostos teóricos apresentados, escolheu-se um conjunto de atividades que se considera poderem representar um percurso de desenvolvimento de aprendizagens no âmbito da escrita e que contemplam diversos momentos. Estes momentos estão intrinsecamente ligados às operações intelectuais que a produção escrita exige, a saber: a planificação, que implica antecipar o tipo de texto, a situação comunicativa, o conteúdo, o destinatário, o formato e o papel dos participantes na produção do texto; a redação, que palavras utilizar, frases e articulação

entre estas e os parágrafos; a revisão, analisar o que se escreveu com base nos critérios previamente definidos; e por fim a reescrita, em que se retoma os rascunhos para reescrevê-los com base na revisão feita. (Condemarín&Medina, 2007). Estando no 3º ano do 1ºCEB, os objetivos de aprendizagem na área do português definidos na planificação anual pelo grupo de docentes para o período de intervenção da professora estagiária, centravam-se na aquisição de conhecimentos sobre as várias tipologias textuais e a consequente produção escrita de cada uma delas. Assim sendo, no âmbito de cada tipologia textual as atividades seguiam sempre uma estrutura sequencial semelhante, começando-se por uma exploração de um ou vários exemplos (contextualizados o mais possível no meio próximo da criança), recolha dos conhecimentos prévios, confronto com as características do texto, sistematização das informações e daí partia-se para a produção textual que foi evoluindo paralelamente. Esta tentativa de planificar uniformemente o estudo dos diversos tipos de texto encetou-se com dois objetivos principais, sendo eles: permitir que fossem sendo feitas comparações entre os várias tipologias textuais através da construção e preenchimento com os alunos de um esquema sobre as partes e elementos constituintes dos vários textos estudados para que compreendessem o texto e a escrita como um produto e um processo que se alteram em função da intenção comunicativa e da mensagem que se quer transmitir; e proporcionar à professora estagiária uma oportunidade de ir refletindo sobre a avaliando as opções metodológicas tomadas e consequentemente ajustando-as às necessidades de aprendizagens evidenciadas pela turma e por cada aluno.

Como já referido, o estudo dos textos dividia-se em dois momentos, a aquisição de aprendizagens sobre as várias tipologias e a aquisição de aprendizagens mais latas no âmbito da produção escrita, sendo certo que a subordinação da produção escrita a cada uma das tipologias textuais contribuía também para a sistematização das aprendizagens sobre os tipos de texto. Como foi a avaliação o tema a que se propôs dar destaque neste documento de cariz reflexivo, serão os momentos de produção escrita que se analisarão sendo que na sua planificação e desenvolvimento atentou-se à

realização de uma avaliação verdadeiramente formativa e formadora de que beneficiaria, não apenas, o processo de ensino-aprendizagem, mas também, o processo de desenvolvimento de competências profissionais da mestranda. A avaliação da escrita, foca uma atividade fundamental para o aprendente no contexto escolar e não só, pois a produção escrita assume-se como ferramenta essencial para um cidadão autónomo e participante ativo da sociedade em que se movimenta, assim, “para que o processo de avaliação retroalimente o processo de produção de textos, é necessário primeiramente (...) situar a atividade de escrita e reescrita dentro de projetos que lhes dêem sentido; [e] formular coletivamente um conjunto de critérios que oriente os alunos sobre os saberes que devem construir” (Condemarín&Medina, 2007, p.63). Na planificação das atividades de escrita havia sempre a preocupação por parte da mestranda em respeitar cada uma destas condições, que quando reunidas proporcionariam um ambiente mais propício á realização de aprendizagens significativas.

A primeira atividade de produção textual orientada ocorreu na manhã do dia 25 de outubro e foi planificada e desenvolvida em conjunto com a díade de formação, iniciando-se por um momento de exploração com a turma de cinco imagens da curta metragem Perdido e Achado de Phillip Hunt baseada na obra homónima de Oliver Jeffers, questionando a turma acerca do que estava representado em cada imagem, se poderiam organizar-se numa sequência e que história poderiam «contar». Ainda antes do momento de produção escrita a professora estagiária lembrou com a turma os elementos e partes constituintes do texto narrativo que haviam sido abordados pelo orientador cooperante (OC) na semana anterior, funcionando este momento como uma estruturação dos critérios a ter em atenção aquando da redação do texto pois incentivou-se a turma a que associasse uma ou mais imagens a cada uma das três partes do texto narrativo. O objetivo desta ação era que, oralmente e de forma coletiva, a turma procedesse a uma planificação mental de cada parte do texto que legendaria cada imagem, a produzir por cada um dos cinco grupos em que a turma se organizou, sendo que o foco da atividade era a construção de um texto coletivo por partes, que resultando desconexo e

não-coeso teria que ser alvo de uma revisão atenta e consequente reescrita. Os textos produzidos pelos grupos permitiram perceber que alguns alunos tiveram dificuldades em respeitar a sequência inicialmente definida pela turma e, por isso, dois dos textos não encaixavam em pleno no fio condutor da narrativa construída pela turma, repetindo informações num dos casos, e desconsiderando as ações que haviam já decorrido no âmbito do desenvolvimento no outro. Assim sendo, na atividade realizada no dia 31 de outubro, que deu continuidade a esta, orientada já exclusivamente pela formanda, um primeiro momento de revisão do texto produzido pela turma e um confronto com os conhecimentos acerca do texto narrativo possibilitou a coconstrução de uma grelha semiestruturada para a planificação da reescrita do texto. Associando cada parágrafo a uma das partes do texto e analisando a informação contida e a informação que deveria constar em cada um, a turma construiu coletivamente um plano para a reescrita do texto e foi possível observar que esta retextualização decorreu com menos dúvidas e questões por parte dos alunos que se sentiam mais à vontade para sugerir alterações ao texto original tendo como guia o plano elaborado.

Esta experiência permitiu à professora estagiária realizar uma primeira e importante remodelação no percurso metodológico que havia definido para os momentos de escrita, passando esta grelha semiestruturada a ser usada como auxílio para os alunos na produção textual. Outra aprendizagem decorrente destas primeiras intervenções da formanda foi, além da importância que as tarefas de revisão e reescrita do texto têm para os alunos, a constatação do potencial destas tarefas como estratégia de sistematização dos conhecimentos relativos aos textos e avaliação dessa aquisição de conhecimentos. Deste modo, na aula de 20 de novembro, aquando do estudo do convite, tendo já sido estudados o texto narrativo, informativo e a carta, a professora estagiária orientou a construção de um esquema comparativo das várias tipologias textuais, questionando a turma sobre as partes constituintes de cada um, que informações deveriam constar em cada uma dessas partes e de que modo se podiam relacionar essas partes com as partes definidas para as outras tipologias textuais. A definição de questões, do tipo «Quem? O quê?

Quando? Onde? Como? e Porquê?», a que cada parte deveria responder ajudou os alunos a definir os critérios a ter em atenção na construção de cada texto e à definição por escrito desses critérios juntou-se a definição oral de outros critérios gerais a ter em atenção na elaboração de qualquer texto, como a correção ortográfica, a extensão vocabular e a coesão de ideias ao longo do texto. Foi a partir deste diálogo que surgiu mais uma reformulação na ação da formanda, perspetivando-se a criação de mais um momento de sistematização das aprendizagens acerca das várias tipologias textuais. Adotou-se essa mesma grelha semiestruturada para planificar qualquer produção escrita daí em diante, sendo que esta era apenas adaptada e fornecia-se aos alunos apenas a parte respeitante à tipologia específica de cada atividade (carta, convite, notícia, narrativa, entre outros), possibilitando assim a existência de um confronto, no momento de correção, entre os objetivos que haviam delineado e o texto escrito e, por isso, começaram a ser os próprios alunos a sugerir opções de reescrita dos seus textos, evidenciando já competências de revisão textual.

Nesta linha de pensamento, constatando-se que os alunos retiravam grande satisfação de serem os próprios a efetuar um primeiro melhoramento no texto antes de o apresentarem para avaliação pela professora estagiária e porque a realização de aprendizagens no âmbito da escrita implica “estratégias referentes à revisão e à reescrita dos textos e também de ferramentas ou instrumentos que apoiem tanto a construção das aprendizagens sobre a produção dos diversos textos como a sua avaliação e enriquecimento” (Condemarín&Medina, 2007, p.63), construiu-se uma lista de verificação, esta dedicada à revisão textual que foi explorada pela primeira vez na aula observada de 5 de dezembro, na atividade “Fábrica de Histórias de Natal”. Como as entradas da lista haviam derivado dos critérios de realização discutidos com as crianças para a construção de um texto narrativo coerente e coeso na aula de 31 de outubro e seguintes. Este instrumentos de auxílio à produção textual ilustram um processo construído e orientado pelas necessidades de aprendizagem dos alunos e as informações que forneciam à professora estagiária permitiram regular o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que deixavam transparecer não apenas dificuldades gerais do

grupo, mas necessidades individuais de cada aluno que permitiram adequar as atividades a desenvolver. Exemplo da afirmação anterior é o caso, relatado no Guião de Pré-Observação de 5 de dezembro, da alteração da grelha de planificação originada pela dificuldade manifestada por um aluno em planificar um texto sem nenhum tipo de orientação, tendo por isso sido criada um modelo em que num método semelhante à escolha múltipla os alunos assinalariam as personagens, o tempo, a ação e o espaço da narrativa a redigir. Esta alteração resultou num maior conforto para os alunos que se sentiam mais orientados e menos pressionados pela «folha em branco», quanto aos alunos mais criativos dispunham da opção «outro(a)» se sentissem que nenhuma das opções disponibilizadas se adequava ao texto que queriam escrever.

O conjunto de atividades de escrita desenvolvidas com a turma pela professora estagiária, analisado à posteriori como um todo, permite não apenas perceber de que forma se constituiu num momento de avaliação formadora para os alunos, mas também em que medida assumiu um caráter formativo para a mestrandia. Além das reformulações que continuamente induzia na ação a desenvolver pela mestrandia originadas pela reflexão no momento de avaliação das produções escritas dos alunos e avaliação das dificuldades evidenciadas no processo de escrita, permitiu uma reflexão formativa aquando da avaliação do decorrer das atividades e da postura adotada. Um exemplo de evolução neste parâmetro é a contextualização dessas atividades que, com o passar das semanas, derivado do maior conhecimento do contexto e sobretudo dos alunos, assumiu um caráter muito mais articulado e interdisciplinar o que possibilitou oportunidades de um desenvolvimento transversal a várias áreas e significativo para os alunos. Se na primeira atividade de escrita, já descrita nesta narrativa, a contextualização se limitou à exploração de uma curta metragem e a produção atentava criar o texto para um álbum da literatura infantil; nas duas atividades de escrita desenvolvidas na última semana em contexto a mote gerador de ambas era a obra “A árvore generosa” de Shell Silverstein, abordada ao longo da semana. A primeira atividade apresentou aos alunos a Árvore contadora de histórias cuja

exploração, orientada pela professora estagiária, num esforço de interligação da atividade com os conteúdos abordados no âmbito do Estudo do Meio naquela mesma semana, analisou as partes da árvore representadas e quais as que estavam em falta. Chegou-se à conclusão que à semelhança da árvore generosa aquela árvore dava frutos, só que estes frutos eram especiais e continham histórias dentro que seriam escritas pelos alunos da turma e como o cartaz seria posteriormente exposto na sala os alunos tinham ainda outra motivação extra para se esmerarem na planificação, redação e revisão dos seus textos.

A avaliação revelou-se, como se exemplificou, num dos processos mais complexos e que exigiu da mestranda um maior esforço com vista ao desenvolvimento de competências profissionais, havendo a preocupação constante em instrumentalizar a recolha e análise das informações acerca das aprendizagens dos alunos em prol da melhoria dos processo e da ação a desenvolver por ser este o pressuposto que vai de encontro aos princípios que regem o quadro concetual da professora estagiária. Mais poderia ser dito acerca das listas de outros instrumentos de avaliação criados para a regulação da ação educativa desenvolvida em outras áreas que não o Português mas, porque o espaço é limitado, procurou, através de um exemplo prático, ilustrar a aquisição de competências não só ao nível da avaliação mas da diferenciação pedagógica e adequação das atividades às evidências observadas e também ao nível da crescente articulação interdisciplinar que se considera ter conseguido com o decorrer do período de intervenção em contexto.

Sofia, nesta narrativa incidiu a sua reflexão num aspeto importante do trabalho docente que é a avaliação, fundamentando as suas opções com base num quadro concetual pertinente. Neste caso, centrou a sua atenção numa modalidade de avaliação fundamental, que é a avaliação formativa, mobilizada na área de Português e focalizada na atividade de escrita. Evidencia a importância desta avaliação para a compreensão do percurso evolutivo dos alunos, por parte do professor, mas também por parte dos alunos. Só faz

sentido a avaliação quando ela está ao serviço da melhoria da aprendizagem dos alunos, como evidenciou no seu documento.

Gostaria que tivesse refletido um pouco mais sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo do estágio.

Bibliografia:

- Condemarín, M. & Medina, A. (2007). Avaliação Autêntica – um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. São Paulo: Artmed Editora.
- 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.
- Pais, A. & Monteiro, M. (2002). Avaliação – uma Prática Diária. Coleção Ensinar e Aprender. Lisboa: Editorial Presença.

Outros documentos:

- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Anexo nº2. Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.
- Flores, P. & Forte, A. (2013/2014). Ficha curricular da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Anexo 2A-V – Recursos

Anexo 2A-Va - Exemplar de carta de planificação

CARTA DE PLANIFICAÇÃO

ATIVIDADE:

 Questão-problema:

ANTES DA EXPERIMENTAÇÃO

O que vamos precisar:

O que vamos medir:

O que vamos manter:

O que vamos mudar:

O que vamos fazer:

O que vai acontecer e porquê...

Os nossos recipientes		
Como crescerá a planta?		

Nome: _____
Data: ____/____/____

A Minha História de Natal

Planificação

Secção 1: _____

Selecciona os elementos que vão fazer parte do teu texto narrativo:

Personagem Principal:		Problema:	
Pai Natal	Divertido(a)	Perdeu-se a caminho da celebração do Natal.	
Estrela	Solidário(a)	Estava constipado(a) e não conseguia trabalhar.	
Pinheiro	Corajoso(a)	Foi raptado e precisava de ser salvo a tempo do Natal.	
Criança	Tímido(a)	Não queria celebrar o Natal.	
Rena	Desastrado(a)		

Tempo:		Espaço:		Personagem Secundária:	
Madrugada	Quente	Floresta	Acolhedor	Pai Natal	Divertido(a)
Noite	Frio(a)	Cidade	Ruidoso	Estrela	Solidário(a)
Manhã	Chuvoso(a)	Aldeia	Tranquilo	Pinheiro	Corajoso(a)
Tarde	Luminoso(a)	Casa	Agitado	Criança	Tímido(a)
Dia	Cinzento(a)	Céu	Vazio	Rena	Desastrado(a)

Secção 2: _____

Ação	
-------------	--

Secção 3: _____

Desenlace	
------------------	--

Texto Narrativo:







Nome: _____
Data: _____

A Minha História de Natal

Revisão

Após a escrita de um texto, deves ter o cuidado de o rever, com o objetivo de identificares algumas incorreções e efetuares os ajustes necessários. Para tal, deves reler o que escreveste e, caso necessário, corrigir e reformulá-lo.

Para verificares se respeitaste as regras de construção de um texto narrativo preenche a grelha seguinte:

No meu texto....	Sim	Não
defini as personagens e apresentei a sua caracterização?		
enquadrei a ação no espaço e no tempo?		
apresentei o problema que desencadeou a ação?		
apresentei as peripécias que conduziram à resolução do problema?		
o problema foi resolvido na conclusão?		
usei uma caligrafia que possibilita que outros o leiam?		
deixei um espaço para indicar os parágrafos?		
utilizei letra maiúscula para iniciar as frases?		
utilizei a letra maiúscula nos nomes próprios?		
apliquei corretamente as regras de translineação?		
usei corretamente os sinais de pontuação e auxiliares de escrita?		
escrevi as frases de forma clara e correta?		
organizei as ideias em parágrafos?		
evitei a repetição desnecessária de palavras?		



NM