

NM

Orientação

RESUMO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, sendo um dos requisitos para a obtenção do grau de mestre. Este relatório corresponde à descrição e reflexão sobre o trabalho desenvolvido no contexto de Educação Pré-Escolar, com um grupo de crianças entre os 3 e os 5 anos e posteriormente, no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, numa turma de 3º ano, com alunos de 8 e 9 anos de idade.

A Prática Pedagógica Supervisionada tem como objetivo desenvolver saberes próprios da profissão, permitindo a construção de uma atitude reflexiva e investigativa apoiada em pressupostos teóricos e legais. Ao longo da prática utilizaram-se diversas técnicas e instrumentos para analisar as dificuldades que surgiam das práticas no contexto, para que através das reflexões e da investigação se conseguisse atingir os objetivos propostos. Procurou-se ainda promover a interdisciplinaridade entre as várias áreas de conhecimento, diversificar as metodologias e estratégias de aprendizagem, construir e utilizar diferentes recursos para motivar os alunos, promover uma aprendizagem colaborativa e evidenciar a importância de existir uma articulação entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Em suma, este relatório sustenta-se na metodologia de investigação-ação e pretende demonstrar as transformações que ocorreram nos contextos de ensino, nos alunos e da evolução da mestranda, uma vez que desenvolveu competências fundamentais para se tornar uma profissional de educação consciente e competente.

Palavras-chave: Investigação-Ação, Desenvolvimento Profissional, Educação Pré-Escolar, Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

This report has emerged within the course of Supervised Teaching Practice in Preschool Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, being one of the requirements to obtain a master's degree. This report corresponds to the description and reflection on the work done in the context of kindergarten, with a group of children between the age of 3 and 5 years and afterwards, in the context of 1st cycle, a class of 3rd year, with students aged 8 and 9 years old.

The supervised pedagogical practice aims to develop the knowledge of the profession, building a reflective and investigative attitude supported by relevant theoretical and legal assumptions. During the practice were used several techniques and instruments to collect the difficulties that arose in the context of practice, so that through the discussions and research it can be achieved the objectives proposed. We also sought to promote interdisciplinary among to the several areas of knowledge, diversify the methodologies and strategies of learning, construct and use different resources to motivate students, promote collaborative learning and demonstrate the importance of good coordination between Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education.

In short, this report holds up on the action-research methodology and it aims to demonstrate the changes that have occurred in the contexts of education, in the students and the evolution that occurred in the master student, since developed key skills to become a conscientious and competent professional education.

Keywords: Research-Action, Professional Development, Preschool Education, Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico e concetual	3
Capítulo 2. Caraterização geral da instituição de estágio	16
CAPÍTULO 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação	29
Reflexão final	57
Bibliografia	67

ÍNDICE DE ANEXOS

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

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

Anexo 2 - Tipo A (impressos):

Anexo 2AI – Planificação diária de 13 a 15 de novembro de 2013.....	74
Anexo 2AII - Planificação diária de 8 a 10 de janeiro de 2014.....	127
Anexo 2AIII - Primeiro guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada.....	197
Anexo 2AIV – Primeira narrativa individual.....	201
Anexo 2AV – Terceira narrativa individual.....	206
Anexo 2AVI – Narrativa colaborativa.....	212

Anexo 2 - Tipo B (em suporte digital):

Anexo 2BI – Guião de observação	
Anexo 2BII – Resposta ao guião de observação	
Anexo 2BIII - Planificação diária de 14 a 18 de outubro de 2013	
Anexo 2BIV - Planificação diária de 23 a 35 de outubro de 2013	
Anexo 2BV - Planificação diária de 30 de outubro a 1 de novembro de 2013	
Anexo 2BVI – Planificação diária de 27 a 29 de novembro de 2013	
Anexo 2BVII – Planificação diária de 11 a 13 de dezembro de 2013	
Anexo 2BVIII – Segundo guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada	
Anexo 2BIX - Terceiro guião de pré-observação da prática pedagógica supervisionada	
Anexo 2BX – Segunda narrativa individual	
Anexo 2BXI - Registos fotográficos gerais	

INTRODUÇÃO

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tem como objetivo formar, habilitar para a docência e promover a mobilidade dos docentes entre estes dois níveis de ensino.

Este mestrado integra no seu plano de curso a Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, que proporciona aos mestrandos a oportunidade de realizar uma interação com intencionalidade pedagógica em dois contextos distintos. O trabalho realizado no âmbito da Educação Pré-Escolar realizou-se no jardim de infância da Escola Básica das Antas e desenvolveu-se com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Já o estágio realizado no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) realizou-se no Colégio Novo da Maia, com uma turma do 3º ano com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Estes períodos de prática profissional tiveram como objetivo possibilitar momentos de aprendizagem onde se mobilizam conhecimentos, capacidades e competências em contexto real e adequadas a situações concretas, com vista a tornar os mestrandos mais conscientes das suas práticas e dos aspetos a melhorar.

Sustentado numa metodologia de investigação-ação, o período de prática pedagógica supervisionada nos dois contextos pretende estimular o mestrando a assumir uma atitude reflexiva e investigativa, a desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas, a ter uma postura indagadora e apoiada em referenciais teóricos, promovendo assim o desenvolvimento de competências profissionais.

O presente relatório de qualificação profissional, almeja descrever as aprendizagens construídas em colaboração com os alunos, o par pedagógico, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, que em momentos de reflexão individual ou conjunta, deram origem a uma melhoria das práticas pedagógicas do mestrando. Estes momentos de reflexão só se tornaram possíveis devido ao processo de observação e análise dos dados recolhidos (anexo 2BII) que permitiram à mestranda adequar as planificações semanais às necessidades e interesses do grupo.

Este relatório encontra-se estruturado do seguinte modo: no primeiro capítulo denominado “Enquadramento teórico e concetual” é realizada uma

contextualização dos pressupostos teóricos e legais, que permitiram à mestranda desenvolver uma ação consciente no contexto. No segundo capítulo, designado “Caracterização geral da instituição” são referidas as principais características da instituição de ensino, da sala de aula e dos alunos com quem o estágio profissional foi realizado. No terceiro capítulo, intitulado como “Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos e apresentação de eventuais propostas de transformação” encontram-se as reflexões críticas e investigações acerca de algumas das atividades realizadas com o grupo, pois apoiando-se numa metodologia de investigação-ação procurou-se fazer uma análise reflexiva, onde se articula os pressupostos teóricos e os dados recolhidos durante a prática pedagógica. De seguida, encontra-se a “Reflexão final” em que se procuram evidenciar os principais contributos do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico para o desenvolvimento das competências profissionais do mestrando, identificando potencialidades e constrangimentos encontrados e articulando-os com pressupostos teóricos relevantes na sua formação enquanto futuro profissional. Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas utilizadas, que incluem as referências sugeridas pelos docentes e as referências que resultam de pesquisas autónomas.

Ao longo do texto apresentam-se também referenciados os anexos que pretendem clarificar alguns dos aspetos mencionados e que se dividem no Anexo 1 e Anexo 2. O Anexo 1 contém todo o relatório respetivo à Educação Pré-Escolar e que se encontra em suporte digital. O Anexo 2 é constituído por anexos de tipo A (impressos) e os anexos de tipo B (suporte digital).

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONCEPTUAL

Alguém que decide, com toda a certeza que, no seu futuro, quer ser professor sabe que “aprender a ensinar é um processo de desenvolvimento que se prolonga para toda a vida” (Arends, 2008, p. 35) e que a formação inicial é a primeira etapa de uma longa caminhada.

A formação inicial é considerada como a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão de professor/educador e supõe o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos, atitudes, valores e competências, com o objetivo de preparar os alunos para as funções educativas. (Ribeiro, 2001). Para que um indivíduo obtenha habilitação profissional para a docência, deve realizar com sucesso a sua formação inicial, onde se privilegia uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos e uma melhor articulação entre estes (Dec. Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro).

O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza a dimensão do conhecimento, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional (Dec. Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro).

A prática pedagógica “é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores” (Alarcão & Tavares, 1987, p.7) e realiza-se numa parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica (Dec. Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro).

A prática profissional deve assim ser realizada em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade coletiva tem de construir-se no diálogo do trabalho com os outros e na criação de objetivos comuns (Alarcão, 2000). Um aluno que desenvolve a prática profissional não se encontra sozinho pois recebe o apoio do par pedagógico, do supervisor institucional e do orientador cooperante. A função da supervisão é apoiar a aprendizagem dos estudantes que encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem (*idem*, 2000) e em que são orientados pelo supervisor para o seu desenvolvimento humano e profissional (Alarcão & Tavares, 1987).

O supervisor institucional deverá então ser capaz de estimular no futuro professor a capacidade de reflexão sobre diversas dimensões do ensino, sobre

a sua própria atuação profissional, sobre os processos mentais e sobre a influência do contexto na atividade didática (Rosales, 1992).

Como foi referido acima, para além do supervisor, é fundamental a relação com o orientador cooperante, uma vez que “o professor reproduz, não [só] os conhecimentos e técnicas que aprende mas [também] as práticas que vive” (Rosales, 1992, p.166), o que salienta a importância dos formandos observarem vários professores em interação com os seus alunos, para que sejam capazes de observar, intuir e refletir (Alarcão & Tavares, 1987), de forma a planificar e intervir de acordo com os seus alunos.

Para além do apoio de profissionais experientes, o exercício da prática no contexto realiza-se em díades, pois o trabalho em equipa e a aprendizagem colaborativa é a estratégia mais relevante para a resolução de problemas comuns e de apoio mútuo, para o desenvolvimento e realização profissional dos professores e para a inovação e qualidade do ensino (Jesus, 2000). Além disso, este trabalho em equipa ajuda os estudantes a desenvolver estratégias reflexivas (Nunes, 2000).

No âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada da Escola Superior de Educação do Porto, é possível a realização de vários documentos de formação e supervisão como o diário formativo e as narrativas (anexo 2AV) sobre as experiências vividas (Ribeiro & Moreira, 2007), que promovem o exercício meta-reflexivo. Ao mesmo tempo, estes materiais constituem-se como uma técnica para a investigação das suas próprias práticas, que desenvolvem no professor o conhecimento de princípios teóricos, a utilização da linguagem correta e a capacidade de reflexão (Rosales, 1992), conseguindo um bom equilíbrio entre a vivência e a sua teorização (Ribeiro & Moreira, 2007).

Para além do diário formativo, os alunos em formação realizam uma narrativa colaborativa (anexo 2AVI), que se constitui como um espaço de crescimento dos formandos e do orientador cooperante, num processo de envolvimento na formação e que desencadeia estratégias formativas que potenciam a transformação da ação pedagógica pela via de mecanismo de reflexão crítica e dialogada sobre as práticas (Ribeiro & Moreira, 2007).

Durante a sua formação inicial, o formando investiga e adquire conhecimentos, pois a atividade de investigação desencadeia uma dimensão dinâmica, renovadora do ensino (Rosales, 1992), pelo que o professor deverá ser formado através da investigação, não só para desenvolver a atitude

experimental exigida pela sua prática quotidiana, como para poder integrar nela os resultados da investigação (Estrela, 1994).

A investigação contribui para o esclarecimento e resolução de problemas, proporciona o desenvolvimento profissional dos respetivos atores e ajuda a melhorar as organizações em que eles se inserem, contribuindo para clarificar os problemas da prática (Ponte, 2008). De modo a melhorar as práticas, o professor deve admitir que aquilo que tem vindo a fazer pode melhorar (Nunes, 2000). A investigação-ação surge como uma potencial estratégia de formação inicial de professores, que os pode ajudar a desenvolver capacidades e atitudes de contínuo questionamento da sua prática de ensino (Moreira & Alarcão, 1997). Concluindo, a prática de investigação constitui um processo de aprendizagem sobre o trabalho e contribui para o processo de formação do sujeito (Ozga, 2000).

O professor investigador tem de ser um professor reflexivo, pois os professores que refletem na ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se melhor a si próprios como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino (Zeichner, 1993). Reflete-se sobre um conjunto de coisas, no sentido em que se pensa sobre elas, mas o pensamento analítico só tem lugar quando há um problema real a resolver (*idem*, 1993). A reflexão começa então, quando se começa a questionar e a ter consciência que perante uma dificuldade, o passo seguinte é encontrar uma teoria que explique as particularidades dessa questão de forma a considerar alguma solução para o problema (Dewey, 1989).

De acordo com Schön (2000), pode distinguir-se a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação ocorre durante a prática e a reflexão sobre a ação ocorre depois do acontecimento e é neste momento que se consciencializa o conhecimento e se reformula o pensamento. Já a reflexão sobre a reflexão na ação é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer (*idem*, 2000). Assim, uma prática reflexiva proporciona aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis, melhores e mais conscientes (Zeichner, 1993).

Refletir implica observar (Dewey, 1989) e observar pode ajudar o professor a reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e

causais; ser sensível às reações dos alunos; colocar problemas e verificar soluções; recolher objetivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; e realizar a síntese entre teoria e prática (Estrela, 1994).

O observador fixa-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação. Estes dados são possibilitadores de descrições, análises e caracterizações que permitirão uma pedagogia objetiva, que servirá de ponto de partida para a experimentação e a generalização (Estrela, 1994). Durante a prática profissional realiza-se uma observação ocasional e participante quando se assume o papel de professor em simultâneo com o de investigador e também uma observação naturalista nos momentos em que se observa o orientador cooperante a exercer a sua função (Estrela, 1994).

O processo de observação é fundamental para o processo de avaliação, pois oferece dados sobre a atuação do professor (Rosales, 1992), a par disto, o próprio professor realiza a sua autoavaliação, que o ajuda a melhorar e a tomar decisões sobre como melhorar as suas técnicas e estratégias de ensino (Nunes, 2000).

Para além da importância da avaliação dos professores, é essencial referir que só com os dados obtidos pela avaliação das aprendizagens dos alunos, se torna possível a construção de alternativas que permitam que todos os alunos alcancem o sucesso educativo (Almeida, 2009). Assim, a avaliação constitui uma apreciação do valor do ensino, considerando não apenas os resultados a que conduz (avaliação sumativa), mas também o processo de desenvolvimento (avaliação formativa) (Rosales, 1992). É através do processo de avaliação, quer formativo quer sumativo, que os docentes se tornam conscientes das suas práticas, dos seus sucessos e dos seus insucessos.

A avaliação constitui uma tarefa do maior interesse pedagógico e didático que consiste basicamente em refletir sobre o ensino (Rosales, 1992), para isso, o professor deve promover o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo (Dec. Lei nº240/2001 de 30 de agosto). O currículo é o conjunto de conteúdos e objetivos, que devidamente articulados constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos (Dec. Lei nº91/2013 de 10 de julho).

O reconhecimento da importância do papel de cada escola, desde o início dos anos 80, levou a um acréscimo de autonomia e de capacidade de iniciativa

(Formosinho, *et al.*, 1998). Isso levou a uma modificação do conceito de escola, isto é, passou a ser vista como um espaço pertencente a uma comunidade pluridimensional e que tenta encontrar soluções para obter melhores resultados, tendo em conta a realidade envolvente (*idem*, 1998). Desta forma, compreendemos que o currículo deve estar aberto às modificações e correções que o saber decorrente da prática proporciona e este é o aspeto central para que o currículo seja concretizado num projeto educativo (Vilar, 1994).

Cada escola possui então um projeto educativo, onde define estruturas de orientação educativa para a explicação dos princípios, valores, metas e estratégias que pretende atingir. Este projeto dará origem ao projeto curricular e a uma planificação anual das atividades, onde são estabelecidos os objetivos e a programação das atividades da escola para cada ano (Formosinho *et al.*, 2010).

A proposta curricular de cada escola, inclui diversos atores que intervêm na sua gestão, desde os diretores, professores, encarregados de educação e até os alunos. Este entendimento do currículo como um projeto a ser construído por todos os agentes educativos, através de processos de reflexão e discussão conjunta, possibilita aos alunos um currículo mais integrado e adequado às suas necessidades (Formosinho, 1987 citado por Roldão, 2003). Como se referiu o projeto educativo permite aos estabelecimentos de ensino tomarem as suas decisões, no entanto, a escola deve respeitar os programas em vigor e identificar as possibilidades de aprendizagens transversais às várias disciplinas (Costa; Dias & Ventura, 2005).

Os programas em vigor revelam uma abordagem curricular por disciplinas, que tenciona iniciar os jovens no mundo académico, este facto revela-se redutor no que diz respeito a um propósito mais amplo, que se prende com o crescimento e desenvolvimento integrado. Assim, o que Beane (2003) propõe é que os professores utilizem uma abordagem curricular integradora, colocando ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas, planificadas colaborativamente pelos professores e pelos alunos (*idem*, 2003). Assim, são os próprios professores que projetam e realizam experiências, que se traduzem numa grande vontade de superação das barreiras disciplinares a que o ensino está institucionalmente limitado e que procuram promover a interdisciplinaridade que aparece como a integração

entre várias disciplinas, tendo como resultado um enriquecimento recíproco (Pombo, 1994).

Estas várias disciplinas dividem-se em áreas curriculares e de enriquecimento curricular que visam a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos (Dec. Lei nº49/2005 de 30 de agosto) e que se racionalizam numa carga horária semanal de 7 horas para Português e o mesmo para Matemática, 3 horas para Estudo do Meio, 3 horas para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, 1,5 horas de Apoio ao Estudo e 1 hora para a oferta complementar. Estas são as horas mínimas semanais, contudo é prevista uma gestão flexível da carga horária semanal entre 22,5h a 25h, restando entre 5 a 7 horas para Atividades de Enriquecimento Curricular de carácter não obrigatório (Dec. Lei nº123/2013 de 10 de julho).

Para além dos conhecimentos que cada área curricular procura alcançar e segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, são objetivos gerais do ensino básico: assegurar uma formação a todas as crianças, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e competências, capacidade de raciocínio e espírito crítico, criatividade e sentido moral; proporcionar o desenvolvimento físico e motor e promover a educação artística; facultar a aprendizagem de uma língua estrangeira; facilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho; assegurar às crianças com necessidades educativas específicas condições ajustadas ao seu desenvolvimento; colaborar com as famílias e promover o sucesso escolar e educativo, promovendo a articulação entre o 1º, o 2º e o 3º Ciclo do Ensino Básico e destes com o ensino secundário (Dec. Lei nº49/2005 de 30 de agosto).

Referiu-se acima a importância de pensar sobre o currículo, para isso cabe aos professores analisar os programas e as metas curriculares e encontrar a forma mais completa e sequencializada para abordar os conteúdos correspondentes a cada componente do currículo. A planificação do professor fundamenta-se nos documentos reguladores do processo de ensino aprendizagem, com vista a atingir os aspetos mencionados no programa e nas metas curriculares. Assim, ao planificar, os professores aplicam os programas escolares, cumprindo a função de os desenvolver e de adaptar às características da população escolar, do meio envolvente e do estabelecimento de ensino (Januário, 1996 citado por Roldão, 2003).

A planificação do professor determina o que é ensinado, assim o currículo é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões, interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo e a sequência (Roldão, 2003), organizando as atividades seguindo fases precisas (Postic, 1990).

A planificação permite estabelecer um fio condutor coerente e lógico entre as várias atividades, delinear os objetivos e os meios para os atingir, ter noção das prioridades, da avaliação e da motivação dos alunos (Zabalza, 1994). Uma boa planificação educativa é flexível, uma vez que surge do encadeamento harmonioso de ideias, atividades e interações e caracteriza-se por objetivos de ensino cuidadosamente especificados, ações e estratégias concebidas para promoverem os objetivos e medições cuidadosas do rendimento escolar dos alunos (Roldão, 2003).

Os processos de planificação iniciados pelos professores dão um sentido tanto a alunos como a professores e permitem aos alunos consciencializar-se dos objetivos de cada tarefa, ajudando-os a focalizar a sua atenção (Roldão, 2003). Os alunos não possuem todos os mesmos conhecimentos prévios e competências, a planificação do professor deve refletir maneiras de contribuir para o seu progresso de acordo com as suas capacidades. Normalmente, os professores fazem isto “variando um de três aspectos do ensino: o tempo, as matérias ou as actividades de aprendizagem” (Arends, 2008, p. 123). Variam o tempo porque sabem que alguns alunos levam mais tempo que outros a dominar um dado conteúdo, variam as matérias porque compreendem que alguns alunos necessitam de atividades de enriquecimento e por fim, variam as atividades de aprendizagem porque ao variar as estratégias de ensino podem atingir-se objetivos de aprendizagem comuns (*idem*, 2008).

Segundo Roldão (2003), uma boa planificação pode ajudar o professor a reduzir os problemas disciplinares, no entanto é fundamental que o professor procure compreender os motivos que poderão causar comportamentos desviantes.

Falar de gestão de sala de aula, implica necessariamente refletir sobre a capacidade do professor em organizar as atividades desenvolvidas, assim como das atitudes relacionais que adota no sentido de inibir os fatores de indisciplina (Lopes, 2006). Os comportamentos indisciplinados são um fenómeno cada vez mais vivenciado nas escolas, apresentando-se como fonte

de stress nas relações interpessoais (Renca, 2008). A indisciplina na sala de aula afeta também o desempenho dos professores pois deixa-os numa situação de desconforto por os conteúdos programáticos não serem integralmente cumpridos, por a relação pedagógica não funcionar e porque é a sua própria autoridade como professor e como adulto que é posta em causa (*idem*, 2008).

Por vezes os comportamentos inadequados “não são mais do que chamadas de atenção ao professor, sobre os seus métodos de ensino ou sobre as estratégias de relação na aula; injustiças cometidas e alteração das regras, sem negociação” (Renca, 2008, p. 37). Aulas desinteressantes são apontadas como causas de comportamentos desviantes, por isso a melhoria do clima da aula, depende da forma como o professor prepara as suas aulas e dos incentivos que atribui aos alunos (*idem*, 2008). Concluindo, os professores eficazes não são aqueles que resolvem e controlam os problemas de indisciplina, mas aqueles que os previnem, desenvolvendo a autonomia e o autocontrolo dos alunos e envolvendo-os no trabalho a realizar (Lopes, 2006).

Relacionado com este aspeto importa referir que, existem dois recursos muito importantes que o professor tem de controlar: o tempo e o espaço. O professor deve decidir quanto tempo deve ser gasto nas atividades e nos momentos de abordagem teórica e deve pensar como se pode movimentar na sala de aula e onde pode colocar os alunos e os materiais (Arends, 2008).

O tempo deve ser gerido pelo professor e partilhado com os alunos, deve existir sempre um momento de acolhimento, um tempo de planificação do trabalho, a apresentação dos conteúdos realizada pelo professor, a execução individual do trabalho, a pesquisa e o tempo de avaliação (Cadima *et al*, 1997).

No que diz respeito ao espaço de sala de aula deve estar organizado de modo a facilitar a movimentação dos alunos e o acesso aos materiais de trabalho e deve ser adaptado às atividades planeadas (Cadima *et al*, 1997). Assim, o professor deve ter consciência que na disposição em filas e colunas, a atenção é focalizada numa direção; em círculo é útil para o trabalho independente no lugar; e em grupos aplica-se para a discussão e para a aprendizagem cooperativa, acima de tudo, os professores devem ser flexíveis e experimentar diferentes disposições (Arends, 2008).

Com a organização do tempo e do espaço é possível introduzir estratégias de diferenciação pedagógica e apoiar os alunos, contudo para que uma escola para todos possa ser uma realidade, torna-se necessário assegurar o acesso ao

ensino a todas as crianças e o sucesso de cada uma delas, independentemente das suas características sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras (Cadima *et al*, 2011).

O desafio para o professor é encontrar formas para que todas as crianças construam aprendizagens com sucesso, utilizando estratégias de diferenciação pedagógica, como o “ensino diferenciado no interior da sala de aulas integrando o mesmo currículo” (Cadima *et al*, 1997, p.13). É preciso ter em conta que os alunos não têm todos os mesmos conhecimentos, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses e os mesmos modos de aprender (Perrenoud, 2000) e por isso, uma educação homogênea não atinge a todos de forma igual e equitativa. As práticas de diferenciação pedagógica permitem que o professor faça uma abordagem dos conteúdos, em função das características que identifica em cada grupo de alunos que requerem, pela sua diversidade, respostas curriculares diferenciadas (Ferreira, 1993).

Professores compreensivos, respeitadores e naturais no seu comportamento, proporcionam aos alunos motivação e autonomia, solidariedade na relação com os companheiros, confiança na relação com os seus professores e o aumento da capacidade de expressão pessoal (Rosales, 1992). Assim, o docente pode criar relações que permitem um diálogo e um clima de confiança e amizade, para oferecer aos alunos, um interlocutor que sabe ouvir e que emprega uma linguagem bem articulada, precisa, despojada de gestos e isenta de vulgaridade (Postic, 1990). Quando a linguagem verbal, gestual e dinâmica do professor coincidem com as dos alunos, as possibilidades de comunicação são consideravelmente maiores e portanto, também o são as da aprendizagem, dado que o ensino se veicula através das mesmas (Rosales, 1992).

Com os aspetos enunciados anteriormente, compreende-se que uma escola de qualidade é aquela que é capaz de se organizar para oferecer a cada aluno um currículo significativo e relevante às suas necessidades cognitivas, sociais, afetivas, motoras e biológicas. Para isso e como o construtivismo tem posto em relevo, é preciso que a representação do conhecimento que o currículo faz se articule com as representações dos alunos, de forma a poder tornar as experiências de aprendizagem significativas e educativas (Sousa, 2010). Além disso, tendo em conta o plano educativo individualizado e as necessidades pessoais de cada aluno, devem ser promovidas estratégias para alcançar o

sucesso escolar do aluno com dificuldades, podendo este contar com o apoio de uma equipa que “pode ser constituída por: um professor de educação especial, o psicólogo da escola (...) um terapeuta ocupacional, outros profissionais e consultores e os pais” (Nielsen, 1999, p.19).

A escola não constrói a partir do zero, nem o aprendiz é uma mente vazia (Perrenoud, 2000). Trabalhar a partir das representações dos alunos e relacioná-las com o currículo significa dar-lhes regularmente direitos na aula, tentar compreender os seus conhecimentos não censurar os raciocínios espontâneos e não se surpreender se elas surgirem novamente mas abrindo um espaço de discussão (*idem*, 2000). Assim, a aprendizagem é uma atividade social e cultural na qual os alunos constroem significados, que são influenciados pela interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem (Arends, 2008).

Para além de trabalhar a partir das conceções alternativas dos alunos, o professor deve conhecer os conteúdos a serem ensinados em cada área curricular e a sua tradução em objetivos de aprendizagem, deve trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, construir e planejar dispositivos e sequências didáticas e envolver os alunos em atividades de pesquisa (Perrenoud, 2000).

Trabalhar a partir dos erros dos alunos significa que os alunos devem ter consciência destes e que os professores devem considerá-los como uma ferramenta para ensinar (Perrenoud, 2000). Por sua vez, envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento, implica que o professor torne acessível a sua própria relação com o saber e com a pesquisa e que ajude os alunos (*idem*, 2000). As estratégias referidas, podem ser utilizadas pelo professor para fomentar a participação dos alunos nas atividades, sendo essencial referir o questionamento como a componente essencial de muitos métodos, incluindo a discussão. Uma discussão pressupõe que os alunos reconheçam um problema comum, troquem ideias e avaliem as informações recolhidas, que todos os participantes sejam encorajados a participar e as suas opiniões sejam respeitadas, partilhem a informação que os conduz aos objetivos e que interajam de forma verbal objetiva e coerente (Vieira, 2005), além disso ouvirem-se uns aos outros é um dos comportamentos esperados dos alunos, tal como levantar o braço para poderem falar na sua vez (Arends, 2008).

Considera-se que o questionamento pode estar presente em quase todas as estratégias de ensino, pois motiva e mantém os alunos envolvidos nas tarefas, foca a atenção do aluno no que deve ser aprendido e ativa processos metacognitivos (Vieira, 2005). A utilização desta estratégia alia-se à estratégia de discussão, que obriga o aluno a reunir os aspetos cognitivos e sociais da aprendizagem, ao mesmo tempo que promove o envolvimento e o empenhamento nas matérias escolares (Arends, 2008).

Para que se inicie uma discussão ou até uma pesquisa, é necessário criar uma situação problema, para a qual se procura uma resposta. Ao contrário de outros modelos, onde a ênfase é colocada na apresentação de ideias, na aprendizagem baseada em problemas, os professores apresentam situações problemáticas aos alunos levando-os a investigar e a encontrar soluções por si próprios. O ambiente da aprendizagem baseada em problemas é caracterizado pela abertura, pelo envolvimento ativo dos alunos e por uma atmosfera de liberdade intelectual, para além de ajudar os alunos a desenvolverem competências de investigação e de resolução de problemas, proporciona-lhes a experimentação de papéis de adulto e permite-lhes que se tornem aprendentes ativos e autónomos (Arends, 2008).

Para que os alunos se tornem aprendentes ativos é necessário que o professor mobilize cinco competências: conceber as situações problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino; estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem e observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem (Perrenoud, 2000). Assim, quando o professor prepara uma atividade, decide quais as estratégias que irá utilizar e isto engloba pensar, se a atividade se irá realizar de forma individual ou em grupo. Ao planear um trabalho a realizar individualmente por cada aluno, a participação é prescrita e o aluno interage apenas com o professor, por outro lado, as atividades em pequenos grupos, exigem que os alunos falem uns com os outros. A aprendizagem cooperativa é única entre os modelos de ensino, porque utiliza diferentes estruturas de objetivos, de tarefas e de recompensas para promover a aprendizagem do aluno, valorizando tanto o esforço do grupo como o esforço individual (Arends, 2008).

O professor deve ainda escolher atividades que permitam ao aluno tomar decisões a respeito de como a vai desenvolver; atribuir ao aluno um papel ativo

na sua realização; exigir do aluno uma investigação das ideias; obrigar o aluno a interagir com a realidade e a examinar um conceito que já conhece e estimular o aluno a corrigir e reconsiderar os seus esforços iniciais (Coll *et al*, 2001).

Para que os alunos possam investigar as suas próprias ideias é necessário que, os professores, em qualquer nível de ensino, disponham de um quadro concetual, com teorias articuladas e coerentes, no entanto, devem ter consciência que a conceção construtivista não é um livro de receitas mas sim um conjunto articulado de princípios desde onde é possível diagnosticar, estabelecer juízos e tomar decisões fundamentadas sobre o ensino (Coll *et al*, 2001). A educação escolar promove a atividade mental construtivista do aluno, para que se desenvolva como um ser único no contexto de um grupo social determinado (*idem*, 2001).

Os professores não vão para as escolas a saber tudo o que precisam de saber, mas sabem como descobrir as informações que precisam, onde obtê-las e como ajudar os outros a perceber o seu significado (Arends, 2008), por isso devem ser capazes de aprender, à medida que o conhecimento necessário para o seu trabalho se modifica com os novos desafios e progressos da ciência e tecnologia.

Proporcionar aos alunos da era da informação uma educação de qualidade só é possível, se os professores se mantiverem a par dos desenvolvimentos tecnológicos e se conseguirem acompanhar os seus alunos. Com este aspeto compreende-se a importância de os novos professores terem competências tecnológicas básicas, para que possam utilizar o poder dos computadores e tecnologias semelhantes em prol de um ensino eficaz (Arends, 2008).

Ao longo deste capítulo referiu-se que os professores deverão ser competentes na gestão da sala de aula, contudo é importante que estes sejam também capazes de colaborar eficazmente com os pais e os restantes membros da comunidade, para isso devem ter qualidades pessoais, que lhes permitem desenvolver relações humanas genuínas com os seus alunos, os pais e os colegas e criar salas de aula democráticas e socialmente justas para os alunos (Arends, 2008).

A conceção socioconstrutivista da aprendizagem e do ensino preconiza que a escola é o motor para o desenvolvimento global do aluno, o que supõem incluir também as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social e de

relação interpessoal (Coll *et al*, 2001). A construção do conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, quanto mais se aderir a um procedimento sócio construtivista, mais importante será conceber situações que estimulem o conflito cognitivo na mente de cada aluno (Perrenoud, 2000).

O tipo de *feedback* que os professores fornecem aos alunos é também essencial para a aprendizagem e para a aquisição de capacidades podendo contribuir, aliado a outros fatores, para a motivação. A motivação surge assim como um fator de crucial importância para que as aprendizagens dos alunos sejam mais significativas e se promova um ensino com mais sucesso (Shute, 2008 citado por Caiadas & Tavares, 2013).

Concluindo, o professor é alguém que atribui importância a questões globais da educação, como as finalidades e as consequências do ponto de vista social e pessoal, a racionalidade dos métodos e do currículo e a relação entre essas questões e a sua prática de sala de aula, procurando a melhoria da sua prática num quadro ético de valores democráticos (Postic, 1990). Assim, um bom professor mostra o caminho, depois deixa o aluno descobrir, intervém para evitar o passo em falso mas deixa-lhe a escolha do itinerário (*idem*, 1990). Assim, no capítulo seguinte é contextualizado o estágio e caracterizados os alunos, aspetos fundamentais para o planeamento e desenvolvimento de atividades com o grupo.

CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O Colégio Novo da Maia (CNM) situa-se em Monte Penedo, freguesia de Milheirós, concelho da Maia. A Maia faz parte da Área Metropolitana do Porto, é um concelho com 83,2 km² de área, que se divide em dezassete freguesias, localizado na região Norte de Portugal e com uma densidade populacional de 1.447 hab./Km² (Projeto Educativo do CNM, 2012).

No concelho da Maia, foram criadas infraestruturas inovadoras para o desenvolvimento educativo, social, desportivo, cultural, económico e ambiental, tais como a Biblioteca Municipal, o Parque Zoológico da Maia e o Museu de História e Etnologia da Terra da Maia. Do ponto de vista socioeconómico, verifica-se que o concelho da Maia se encontra bem posicionado e que na área de intervenção social se tem assistido ao desenvolvimento de diferentes projetos (Projeto Educativo do CNM, 2012).

Por sua vez, a freguesia de Milheirós possui uma área de 3,42 Km², e cerca de 5.000 habitantes. A freguesia sofreu, nos últimos anos, uma transformação significativa com a abertura de novas vias e com a construção de novas urbanizações (Projeto Educativo do CNM, 2012).

O CNM acolhe alunos provenientes das freguesias da Maia devido à sua localização geográfica e é eleito por parte dos encarregados de educação, devido à qualidade e diversidade da oferta educativa e porque se encontra numa situação privilegiada em questões de acessibilidade, uma vez que é servida por autoestradas, linhas de metro e ainda linhas ferroviárias. Ainda assim, o CNM disponibiliza o transporte aos seus alunos nos trajetos Casa-Colégio e inverso, sendo que este serviço está sujeito ao seguinte itinerário: Maia centro, Vermoim, Milheirós e Gueifães (Projeto Educativo do CNM, 2012).

O Colégio Novo da Maia é um estabelecimento de Ensino Particular com paralelismo pedagógico, pertencente ao Agrupamento Vertical de Escolas do Levante da Maia. Uma instituição de Ensino Particular é uma instituição criada por pessoas singulares ou coletivas privadas, em que se desenvolvem atividades regulares de carácter educativo, constituindo um instrumento para a dinamização da inovação em educação (Dec. Lei n^o152/13 de 4 de novembro). Este colégio encontra-se em funcionamento desde o dia 12 de

setembro de 2001 e tem oferta educativa sequencial desde o pré-escolar ao ensino secundário (Projeto Educativo do CNM, 2012).

O funcionamento do CNM é reconhecido pelo ministério da educação e pelo concelho, pela sua autonomia e capacidade de gestão educativa, financeira e organizacional. Assume-se como um Colégio inclusivo, promotor de itinerários e projetos de vida, numa perspetiva de formação de cidadãos conscientes, que promove uma cultura de liberdade responsável, atenta à diversidade dos seus alunos e que contribui para a autonomia e desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos, assumindo-se como um marco de referência na educação no distrito do Porto e a nível Nacional (Projeto Educativo do CNM, 2012).

O Colégio Novo da Maia teve na sua origem um projeto de educação baseado na qualidade educativa, nos recursos humanos e nas estruturas físicas, assim como num ensino articulado e sequencial, que procura os melhores resultados. Tem o principal objetivo de educar para o futuro, exercendo uma pedagogia ativa, com base no conhecimento científico, na dimensão humanista e na vivência democrática, onde se pretende destacar os valores da cidadania, solidariedade, inovação e responsabilidade (Projeto Educativo do CNM, 2012).

No CNM é obrigatório o uso de vestuário próprio, que tem de ser adquirido na instituição, sendo que, de outubro a abril, os alunos utilizam o uniforme de inverno e nos meses de setembro, maio, junho e julho utilizam o uniforme de verão (Projeto Educativo do CNM, 2012).

O calendário deste estabelecimento segue a norma nacional (Despacho nº8248/2013 de 25 de junho), dividindo o ano em três períodos. Todavia, o horário de funcionamento está de acordo com as necessidades dos encarregados de educação, sendo que abre às 8h00 e encerra às 19h00, de segunda a sexta-feira, sendo o período das 8h00 às 8h30 e das 17h00 às 19h00 considerado prolongamento. Os horários em funcionamento no CNM respeitam os tempos letivos de 25 horas letivas semanais e as restantes de Enriquecimento Curricular (Projeto Educativo do CNM, 2012).

A matriz curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico contempla áreas curriculares disciplinares, áreas curriculares não disciplinares e as áreas de enriquecimento curricular e tal como refere a legislação, as escolas poderão promover a coadjuvação nas áreas de expressões, uma vez que se pretende

alcançar uma gestão mais flexível e articulada das diversas ofertas a promover (Dec. Lei nº91/2013 de 10 de julho), sendo as Áreas de Expressão Plástica, Dramática, Musical e Físico e Motora, coadjuvadas pelos professores especialistas nestas áreas e para as quais os alunos demonstram interesse e empenho, tal como acontece na disciplina de inglês. Para além das ofertas educativas mencionadas, existe ainda como oferta complementar a Filosofia Para Crianças, assegurada neste caso pelas estagiárias e para a qual os alunos demonstram empenho e sensibilidade na abordagem aos diferentes temas e têm melhorado progressivamente ao nível das atitudes.

No sentido de desenvolver as aptidões e promover o maior e melhor sucesso educativo, o Colégio disponibiliza ainda atividades de apoio ao estudo que garantem um acompanhamento mais eficaz do aluno face às dificuldades detetadas (Dec. Lei nº176/2012 de 2 de agosto).

Segundo o Decreto-Lei nº91/2013 de 10 de julho, atribui-se mais autonomia às escolas quer na gestão do currículo, quer numa maior liberdade de escolha das ofertas educativas. Assim, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral e harmonioso dos seus alunos, o Colégio oferece ainda atividades de complemento curricular, que reforçam a qualidade da sua proposta pedagógica e educativa e que contribuem para o desenvolvimento de conhecimentos sociais, físicos, culturais, comportamentais e cognitivos. Este ano letivo as atividades disponíveis são Informática; Oficina das Ciências e Clubes Temáticos; AcroKids; *Ballet*; Capoeira; Escola de Futebol; Flauta transversal; Guitarra; Karaté; Musical Dance Jazz; Patinagem; Piano; Ténis; Violino e Xadrez (Projeto Educativo do CNM, 2012). Relativamente a estas atividades extra curriculares, alguns alunos desta turma têm ballet, rugby e futebol e outros participam em diversos clubes temáticos que se reúnem semanalmente para a realização de reuniões.

O CNM encara os pais e encarregados de educação como parceiros educativos, na medida em que constroem com os professores um espaço de confiança, fornecendo-lhes um atendimento individualizado; realizando reuniões periódicas; estimulando os pais a acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando e a promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar; cooperando assim no desempenho da missão pedagógica dos professores (Projeto Educativo do CNM, 2012 & Lei nº39/2010 de 2 de setembro).

O Colégio Novo da Maia edifica o seu Projeto Educativo em três princípios estruturantes: a liberdade, uma vez que promove e valoriza a liberdade de pensamento no respeito pela diferença; a responsabilidade e o respeito pelas normas vigentes; e a solidariedade, promovendo a consciência de uma cidadania a partir das suas capacidades e com vista à mudança (Projeto Educativo do CNM, 2012).

Tendo como referência o Projeto Educativo do Colégio Novo da Maia, assumem-se como prioridades da ação pedagógica a construção de uma escola inovadora, onde cada indivíduo consiga desenvolver um projeto claro de vida; a necessidade de tornar significativas as aprendizagens, desenvolvendo as competências adequadas, promovendo o desenvolvimento pessoal e social resumidos nas atitudes de “viver em comum”, “aprender a conhecer”; “aprender a fazer” e “aprender a ser”.

O CNM pretende assumir um projeto formativo integrado, desde a Creche ao Ensino Secundário, sendo por isso importante referir as suas finalidades educativas. Assim, o Colégio pretende consolidar mecanismos de articulação entre os diferentes órgãos de gestão; fortalecer a ligação escola e comunidade educativa e investir na preparação académica que garanta o prosseguimento de estudos. A sua principal missão é “Formar cidadãos do Mundo: livres, responsáveis e solidários”, promovendo um desenvolvimento integral dos alunos, através do exercício de uma cidadania democrática, numa prática de liberdade, de responsabilidade, de autonomia, de solidariedade, de respeito pelos outros, na afirmação das suas ideias e respeito pelas diferenças culturais (Projeto Educativo do CNM, 2012).

Decorrente da análise dos normativos legais em vigor, o CNM propõe as seguintes competências gerais: desenvolver hábitos de vida saudável, de higiene e segurança pessoal; proporcionar atividades físicas que garantam a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida dos alunos; construir uma consciência ecológica baseada no respeito pelo ambiente; permitir o desenvolvimento das relações interpessoais e sociais, estimulando a construção de uma cidadania ativa, consciente, responsável, crítica e reflexiva; desenvolver métodos de trabalho e de estudo; pesquisar, organizar, tratar e produzir informação em função das necessidades e problemas a resolver; utilizar diferentes formas de comunicação verbal adequando a utilização do código linguístico aos contextos; explicitar, debater e relacionar a pertinência

das soluções encontradas em relação aos problemas; conhecer e atuar de acordo com as normas, regras e critérios de atuação pertinente de convivência (Projeto Educativo do CNM, 2012).

A direção do Colégio Novo da Maia é constituída por dois diretores pedagógicos que assumem também a direção administrativa e financeira, em conjunto com uma equipa administrativa, constituída por sete administrativos e um advogado que presta apoio jurídico. Relativamente à orientação educativa e pedagógica é eleito um Coordenador por cada Ciclo (Educação Pré-Escolar, 1ºCEB, 2ºCEB, 3ºCEB e Ensino Secundário) e um Diretor de Turma por cada turma do CNM, sendo que ambos pertencem ao corpo de docentes. Os docentes possuem o grau de licenciatura ou mestrado, sendo as suas idades compreendidas entre os 26 e os 46 anos, que de acordo com a legislação têm como funções procurar a sua atualização profissional permanente, de forma a dar o melhor na formação dos seus alunos; cumprir as suas obrigações; utilizar os recursos educativos disponíveis, numa perspetiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e do processo de ensino/aprendizagem; trabalhar em equipa, com espírito colaborativo e estar disponível para dialogar com os Encarregados de Educação (Projeto Educativo do CNM, 2012 & Dec. Lei nº241/2001 de 30 de agosto).

Pretende-se que o pessoal docente e não docente do Colégio Novo da Maia proporcione uma oferta educativa de acordo com a filosofia e os valores que sustentam o Projeto Educativo, assim o colégio dispõe de 22 assistentes operacionais, que possuem como habilitações literárias o 12º ano de escolaridade e o curso de formação profissional e têm idades compreendidas entre os 22 e os 48 anos. A função destes agentes educativos é trabalhar em parceria com os docentes e executar tarefas de auxílio na preparação, organização e execução de atividades; acompanhar e integrar os alunos e promover um bom ambiente educativo (Projeto Educativo do CNM, 2012).

O CNM tem ainda ao seu serviço alguns colaboradores que funcionam como técnicos especializados, em áreas como a Psicologia, a Saúde, a Nutrição e a Educação Especial (Projeto Educativo do CNM, 2012). Este estabelecimento integra atualmente cerca de 760 alunos, distribuídos pelos serviços de Creche, Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos de Ensino Básico e Secundário (Projeto Educativo do CNM, 2012).

De forma a criar um espaço acolhedor e promotor de aprendizagens, o Colégio Novo da Maia divide-se atualmente em três polos, que servem valências educativas diferentes. O polo I foi inaugurado a 13 de outubro de 2001 e nele funcionam a Creche e o Pré-Escolar; o polo II foi inaugurado a 1 de julho de 2005 e abrange todo o Ensino Básico (1º, 2º e 3º CEB) e o mais recente polo III foi inaugurado dia 2 de maio de 2012, onde funciona o Ensino Secundário (Projeto Educativo do CNM, 2012).

Encontram-se no polo II as salas de aula associadas ao Ensino Básico, assim como os espaços descritos de seguida. O “pisso -3” é ocupado pelo Pavilhão Gimnodesportivo, balneários e duas arrecadações para material de expressão motora. Os espaços desportivos são utilizados para a Expressão Física e Motora e para o Desporto escolar, Desporto extracurricular e pelos alunos durante os intervalos. O “pisso -2” é constituído por uma sala do aluno e uma sala de estudo autónomo. Nos dias de chuva, os alunos ficam com os auxiliares na sala do aluno, onde realizam trabalhos relacionados com a área de Expressão Plástica (Projeto Educativo do CNM, 2012).

No “pisso -1”, encontra-se o refeitório, o bar, a biblioteca, uma casa de banho adaptada a pessoas com mobilidade reduzida, vestiários para funcionários, um gabinete, uma reprografia, uma lavandaria e a cozinha. A Biblioteca Centro de Recursos Educativos do Colégio Novo da Maia é um espaço preparado para a utilização em atividades literárias, disponibilizando livros e recursos de forma a criar um espaço de aprendizagem autónomo e de ocupação de tempos livres, uma vez que se encontra aberta no período do almoço. O bar, que funciona apenas nos intervalos, está associado ao refeitório que se destina ao Ensino Básico e que contempla uma cozinha, dois espaços de lavagem de louça e uma cafetaria. Este espaço é utilizado tanto nas horas do lanche como no período do almoço e tem o objetivo de motivar as crianças para uma prática alimentar e física saudável. Tanto o bar como o refeitório possuem ementas e alimentos supervisionados mensalmente pela nutricionista do Colégio. Assim, o lanche e o almoço podem ser adquiridos pelos encarregados de educação, através de senhas avulso ou aquisição anual. A papelaria e a reprografia prestam o serviço de reprodução de documentos e tratam das requisições dos docentes (Projeto Educativo do CNM, 2012).

Ao nível do “pisso 0”, encontra-se a Portaria, o gabinete dos Serviços Administrativos do Colégio, a Secretaria, nove salas de aula, um gabinete de

apoio a diferentes serviços (serviço de psicologia, educação e desenvolvimento e atendimento aos encarregados de educação), uma loja de venda de uniformes e uma arrecadação para os serviços de limpeza. A secretaria tem como funções: emitir diversos tipos de documentos como, certidões de frequência e aproveitamento escolar; aceitação das pré-inscrições e renovação das inscrições (Projeto Educativo do CNM, 2012).

No “pisso 1”, encontram-se nove salas de aula, uma sala de professores e o Arquivo Histórico. A sala de estudo funciona numa das salas, no horário das 17:00 às 19:00 e é assegurada pelos professores titulares de turma (Projeto Educativo do CNM, 2012).

No “pisso 2” encontram-se as salas das disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, um laboratório para as disciplinas de Físico-Química e Ciências Naturais. Um laboratório de fotografia, uma sala de informática/multimédia, sala da direção, dividida em três gabinetes distintos e dois gabinetes de Serviço de Educação, Saúde e Psicologia. Este serviço serve para a prevenção, despiste, avaliação e acompanhamento dos alunos, sendo que o Serviço de Educação fornece o acompanhamento pedagógico, avaliação e acompanhamento de dificuldades, métodos e estratégias de estudo. O Serviço de Psicologia contempla a observação e desenvolvimento pessoal e social, despiste, avaliação, encaminhamento e intervenção em problemas emocionais, dificuldades de aprendizagem e distúrbios comportamentais. E por fim, o Serviço de Saúde e Nutrição contempla o planeamento e avaliação de todos os alunos do Colégio e elaboração de planos dietéticos para todas as refeições. Todos os alunos podem usufruir dos serviços mencionados, desde que sejam encaminhados pelos professores titulares de turma (Projeto Educativo do CNM, 2012).

De referir que em todos os pisos se encontram as casas de banho para alunos e comunidade educativa, sendo que têm equipamentos adequados às crianças e favorecem a sua autonomia assim como disponibiliza sabonete líquido, papel higiénico e ainda papel para secar as mãos (Projeto Educativo do CNM, 2012).

Relativamente ao espaço exterior, encontra-se um pátio coberto (pátio cinzento) que é um espaço livre sem qualquer recurso ou material de jogo, um pátio descoberto (pátio verde) com ligação ao parque infantil e um campo de jogos de relva sintética com as medidas específicas para várias atividades

desportivas (*futsal*, basquetebol, andebol, ténis, voleibol), bancadas, um balneário de apoio, um espaço verde onde se localiza a Horta Pedagógica e outro espaço verde com equipamentos destinados a atividades físicas. Quando as aulas terminam, os alunos que vão embora permanecem no pátio cinzento, uma vez que este é de acesso rápido e perto das salas de aula. Os alunos que frequentam atividades extra dirigem-se para o pátio verde, onde se realizam os intervalos e onde estes passam o período da hora de almoço (Projeto Educativo do CNM, 2012).

Tal como já foi referido é no “piso 0” que se encontram as salas de aula destinadas ao 1ºCEB, sendo que todas as salas de aula do Colégio estão equipadas com cacifos individuais para alunos e professores, lavatórios, quadros interativos com projetor e computadores com ligação à internet.

Todo o mobiliário é recente e encontra-se em bom estado de conservação. Na sala de atividades existe um armário de fácil acesso com o material escolar dos alunos e uma pequena biblioteca com livros de literatura que os alunos trouxeram de casa para partilhar com os colegas. No entanto verificou-se que esta era uma área estagnada e por essa razão, implementou-se uma medida para tentar dinamizar mais esta área e atribuir-lhe alguma funcionalidade (construção de livros). A sala de aula dispõe também de um quadro magnético, assim como dois ecopontos (amarelo e azul) e um caixote do lixo comum. Ao longo da prática no contexto, verificou-se que os alunos não faziam corretamente a reciclagem, colocando até guardanapos e lenços de papel no ecoponto azul, contudo, apesar de se ter alertado os alunos para o que se deve colocar em cada ecoponto, a mestranda acredita que teria sido importante rever este aspeto com a turma, no sentido de promover um melhor conhecimento dos procedimentos para realizar uma correta separação do lixo.

As paredes da sala permitem afixar materiais e encontram-se organizadas por áreas curriculares. Perto da mesa da professora encontra-se a área de Estudo do Meio onde se encontram informações sobre o distrito, o concelho e duas maquetes construídas pela díade (sistema circulatório e sistema excretor). No lado oposto, encontra-se a área da Matemática que contém os números ordinais, a carruagem das classes, adição e subtração e alguns materiais construídos pela díade tal como o comboio com as tabuadas, um quadro com operações e um quadro de exploração do algoritmo da multiplicação. No restante espaço da parede encontra-se a área do Inglês, a

área de Português e também o correio. Na área de Português existem cartazes sobre os temas já abordados como, divisão silábica, regras da translineação, acentos gráficos, ditongos, nomes próprios, comuns e coletivos, sílabas, antónimos e sinónimos.

Os materiais afixados são recursos que se inserem na coleção do Alfa e são encadernados pelos assistentes operacionais, estes materiais eram colocados nos intervalos, porém não eram explorados com a turma. A mestranda sentiu que estes materiais poderiam ser utilizados para um momento de revisões, por isso, os materiais introduzidos pela díade foram sempre abordados ou construídos com a turma e só depois foram afixados para posterior consulta, desta forma os alunos podiam relembrar atividades que realizaram com esses materiais e os respetivos conteúdos que abordaram.

A forma como está disposto o mobiliário pode ter influência na aprendizagem dos alunos. O facto de se dispor a sala de formas distintas, experimentando qual a melhor opção é uma forma de proporcionar uma aprendizagem cooperativa e até de conhecer melhor os alunos (Arends, 2009). A sala de aula sofreu alterações ao longo do período da prática supervisionada, inicialmente as mesas estavam organizadas em três filas e de um dos lados da sala encontrava-se uma mesa de apoio e a mesa da orientadora cooperante. Posteriormente tentou-se uma disposição em grupo que não resultou porque os alunos se distraíam e conversavam mais com os colegas, havendo a necessidade de retomar à disposição inicial. A par disso, a orientadora cooperante trocava alguns alunos de lugar, de forma a conjugar os alunos mais faladores com os alunos mais atentos e os alunos com mais dificuldades perto de alunos que os pudessem ajudar.

De seguida identificam-se alguns aspetos que se considera que poderiam ser melhorados, a sala de aula possui duas janelas grandes que oferecem uma boa luminosidade natural, no entanto, dá-se preferência à luz artificial; o espaço é suficiente para as atividades diárias, embora não seja ideal para trabalhos de grupo e por fim, não existem muitos materiais de apoio como por exemplo, jogos matemáticos, máquinas de calcular, livros de pesquisa, entre outros. Todavia, estes materiais podem ser requisitados pelos professores, uma vez que o CNM dispõe de um sala de recursos e de uma biblioteca com diversos materiais disponíveis.

Em suma e tendo em conta o que foi explanado acima, verifica-se que este espaço contém “condições de autonomia para os alunos” e que favorece a interação dos alunos quer com o espaço, quer na interação com os colegas e o professor (Arends,2009, p.126).

Considera-se fundamental que a mestrandas conheça as características dos seus alunos, de forma a compreender as relações que estabelecem com os colegas e com o professor, por isso, é fundamental referir que a prática no contexto foi desenvolvida com o apoio de duas orientadoras cooperantes. A orientadora cooperante A, que se encontrava a substituir a professora titular, foi a que recebeu e acompanhou a mestranda nos meses de outubro e de novembro, até que a orientadora cooperante B regressou da licença de maternidade e a acompanhou na fase final do percurso no estágio, nos meses de dezembro e janeiro.

Esta experiência de trocar de orientadora cooperante a meio do estágio, provocou alguma ansiedade na mestranda, pois reconhecia que seria difícil adaptar-se a uma nova professora sem ter um período de observação e adaptação tal como teve com a primeira orientadora cooperante. Todavia, este acontecimento revelou-se bastante positivo e permitiu-lhe comprovar que cada professor é um ser único e se rege com as suas próprias metodologias (Roldão, 2009), sendo interessante conhecer duas professoras distintas com métodos e ideias diferentes. O facto de a mestranda se ter de adaptar a uma nova professora e aos seus métodos, mostrou-lhe a diferença que se provoca numa turma quando o professor tem uma postura diferente. Sentiu-se que houve alterações profundas ao nível do comportamento dos alunos, que inicialmente revelavam um comportamento mais desafiador mas que se tornou num grupo com uma nova postura, mais ponderada e mais predisposta para a aprendizagem, aspeto que será aprofundado mais à frente.

Relativamente às orientadoras cooperantes, importa ainda referir que ambas as professoras mostraram relacionar-se positivamente com os auxiliares da ação educativa, que têm um papel fundamental na ajuda aos docentes. Além disso, o relacionamento das orientadoras quer com os encarregados de educação, quer com os restantes docentes, quer com os alunos revelou-se bastante positivo.

Esta turma do terceiro ano é composta por 25 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, de entre os quais se destacam apenas

duas alunas que se encontram pela primeira vez neste colégio. A grande maioria dos alunos reside no Concelho da Maia. Um número considerável de encarregados de educação, possui habilitações literárias ao nível da licenciatura e, na sua generalidade, cooperam com o professor e com a turma, dando continuidade às atividades desenvolvidas na sala de aula, revelando interesse e predisposição pelo desenvolvimento escolar dos respetivos educandos.

Segundo Brazelton & Greenspan (2002), as crianças na faixa etária entre os 7 e os 9 anos demonstram maior habilidade em distinguir factos de ficção, coordenam com mais precisão os pequenos músculos e apresentam maior habilidade manual. Encontram-se a desenvolver o pensamento lógico e exprimem as suas ideias com mais facilidade, da mesma forma que aceitam melhor as críticas e as opiniões dos outros. Nesta fase da vida, a crianças está mais disponível para a aprendizagem, provavelmente porque a sua curiosidade aumenta e porque tem o desejo de se tornar mais responsável e independente (*idem*, 2002).

A grande maioria dos alunos que compõem a turma estabelece boas relações interpessoais, sendo bastante autónomos relativamente às competências sociais e de relacionamento, no entanto, destacamos os alunos R.C., V. e G.B. por revelarem, por vezes, atitudes conflituosas.

A turma apresenta um desenvolvimento muito positivo ao nível das dimensões cognitiva, social e afetiva. Todavia, destacam-se alguns alunos pelas suas particularidades, como é o caso do aluno V. que tem o diagnóstico de hiperatividade e como tal, tem sido efetuada uma intervenção diferenciada com o psicólogo, no sentido de melhorar a sua postura, bem como o seu comportamento em relação aos outros alunos. Este aluno é medicado e por isso, a orientadora cooperante e as mestrandas tinham a responsabilidade de lhe dar o medicamento e de lhe fornecer um apoio mais individualizado durante as atividades. Já a aluna C.P. tem o diagnóstico de dislexia e para além do apoio diferenciado no contexto de sala de aula, tem também o apoio de uma técnica de educação especial. Existem ainda, duas alunas com dificuldades na aprendizagem que necessitam de mais apoio durante as atividades, a S. que manifesta alguma falta de compreensão das tarefas e a M.C. que demonstra alguma falta de concentração.

Esta turma é composta por alunos interessados e participativos embora alguns revelassem, no início, comportamentos desadequados ao contexto de sala de aula, como é o caso do R.C., V.A., V., G. e G.B.. Estes alunos revelavam comportamentos desviantes, uma vez que tinham uma postura incorreta, intervinham sem colocar o dedo no ar e, repetidamente, respondiam de forma desadequada. O facto de revelarem estes comportamentos dificultava o diálogo com a turma, assim como atividades de carácter mais lúdico, uma vez que os alunos se distraíam e não respeitavam as regras das atividades.

Uma das principais dificuldades foi gerir o grupo, porque os alunos não respeitavam a regra de aguardar pela sua vez e ouvir a professora em silêncio e demonstravam dificuldade em gerir conflitos e opiniões diferentes, aspetos que perturbavam o funcionamento das atividades.

Sentiu-se que a turma mantinha uma relação muito positiva quer com os restantes docentes, quer com os auxiliares da ação educativa, contudo, acredita-se que deveria existir uma melhor articulação quer com a comunidade quer com os alunos dos diferentes polos, que poderia ser promovida através de atividades em conjunto e de visitas de estudo.

Salienta-se ainda a distinção em termos de ritmos de trabalho, uma vez que existiam alunos que terminavam as tarefas primeiro que os restantes e para os quais havia sempre desafios extra, como o A., o G.B. e o V., e outros alunos que apresentavam um ritmo mais lento, o que nem sempre lhes permitia a conclusão das tarefas propostas, tendo mais tarde de as retomar e terminar, como, o F., a M.C., a S., o G. e o M..

Concluindo, a organização e a gestão do currículo realizada pelo CNM permite criar um percurso coerente e sequencial desde o pré-escolar ao ensino secundário, promovendo a entrada no ensino superior e no mundo do trabalho e promovendo a melhoria da qualidade do ensino (Dec. Lei nº91/2013 de 10 de julho). Ao longo do estágio, as mestrandas procuraram promover momentos de aprendizagem e atividades significativas que ajudassem os alunos a progredir nas suas aprendizagens, aspeto que se pretende evidenciar no capítulo seguinte.

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

A prática pedagógica tem um papel formativo na aprendizagem das competências básicas que o professor necessita para exercer as suas funções e para conseguir superar os obstáculos que lhe surjam na prática docente. Tal como se referiu no primeiro capítulo 1, é uma fonte de pesquisa para o desenvolvimento profissional, em que se aprende a lidar com situações problemáticas e geradoras do saber profissional, tornando os formandos autónomos e capazes de avaliar as suas próprias aprendizagens.

Antes de iniciar o estágio, o futuro professor deve adquirir os conhecimentos teóricos e legais, necessários para realizar uma interação consciente e com intencionalidade pedagógica. Ao longo do primeiro capítulo, referiram-se aspetos teóricos que se revelaram fundamentais para a formação pessoal e profissional da mestranda e que foram mobilizados para a prática, tal como se pretende mostrar neste capítulo.

Esta intervenção no contexto, permitiu à formanda estabelecer uma relação com a equipa do estabelecimento educativo e com as crianças, desenvolver autonomia na planificação e dinamização de atividades de uma forma continuada e avaliar as ações por si desenvolvidas. Contudo, esta planificação só se revelou eficaz porque se baseou em noções como a de pesquisa e de experimentação na prática, em observação e reflexão sobre as ações (Schön, 2000). Desta forma, as metodologias de trabalho adotadas pelo par pedagógico foram fundamentais para que se conseguisse atingir bons resultados e forneceu-lhes oportunidades baseadas em material concreto, rico e partilhado para refletir e questionar (Ponte, 2008).

O processo de observação permitiu a recolha de informações sobre o contexto e sobre os alunos, que a par das pesquisas realizadas pela mestranda sobre as crianças, na faixa etária de 8 e 9 anos, forneceu-lhe as condições que permitiram planificar atividades adequadas aos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, tendo em conta os conhecimentos e as competências de que estes são portadores.

Segundo Felder (2005), que defende a teoria das habilidades, cada pessoa possui habilidades especiais, por isso, neste grupo encontram-se alunos que necessitam de estímulos externos para se focarem nas situações de aprendizagem e que se o professor conseguir captar a sua atenção arriscam e participam ativamente na atividade, como é o caso do V.A. e do G.; alunos que estão mais voltados para o seu mundo interior, que preferem atividades individuais, que têm um alto poder de concentração mas que têm dificuldade em expressar-se e arriscar, como é o caso da C. e do R.; alunos mais voltados para a aprendizagem por experiências, por situações de aprendizagem estruturadas com sequência clara e objetiva, como o V., R.C. e a D.; e alunos que preferem abordagens planejadas, organizadas e mais rígidas, como o M. e a S.. Tendo em conta que cada aluno tem preferências e habilidades distintas, a mestranda procurou desenvolver, ao longo do estágio, atividades utilizando estratégias diversificadas para estimular as habilidades em todos os alunos. Desta forma, realizaram-se jogos para estimular a atenção dos alunos, atividades individuais para dar espaço aos alunos mais reservados e atividades de grupo para alcançar os alunos que preferem atividades experienciais e de estruturadas (Felder & Brent, 2005).

Para além da teoria das habilidades, Gardner propõe a teoria das inteligências múltiplas. A inteligência linguística relaciona-se com o gosto por ler, escrever e dialogar; a inteligência lógico-matemática relaciona-se com o gosto em experimentar, calcular e deduzir; a inteligência visual-espacial relaciona-se com a facilidade em analisar gráficos, imagens e mapas de conceitos; a cinestésica relaciona-se com o gosto por atividades dramáticas e de exercício físico; a inteligência musical que é o gosto por cantar, ouvir e criar melodias; a interpessoal, que é o gosto em organizar, trabalhar em grupo e liderar; e por fim a inteligência intrapessoal, em que o aluno precisa de um tempo para si e para aprender sozinho (Freire, 2009). Numa escola que valoriza sobretudo a inteligência linguística e a lógico-matemática, os alunos com maior desenvolvimento noutra tipo de inteligências, acabam por ter menos sucesso (Arends, 2008). A mestranda tinha consciência destes aspetos e procurou promover atividades que envolvessem todo o tipo de inteligências, para isso leu histórias e contos aos alunos, criou materiais para a realização de cálculos matemáticos, utilizou imagens e apresentações digitais para a exploração de

conteúdos teóricos e criou momentos musicais, dramáticos e de expressão plástica (visionamento de um filme, criação de livros pelos alunos, entre outros).

Para exercer uma prática consciente e com intencionalidade educativa, a mestranda teve de reconstruir e apropriar-se do currículo adequando-o à situação real da turma com quem desenvolveu a prática, definindo ações e adequando as aprendizagens aos alunos (Roldão, 2003). Assim, o currículo que foi experienciado pelos alunos, durante a prática no contexto, resultou da gestão curricular que foi operacionalizada pelo CNM e pelos vários professores, contando com a colaboração das mestrandas (Formosinho, 2010).

Partindo deste currículo desenvolveram-se diversas atividades, utilizando estratégias lúdicas e diferenciadas, com vista a promover a aprendizagem de todos os alunos, ao mesmo tempo que se procurou promover a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento. Aplicar estratégias e atividades diversificadas, consiste em motivar permanentemente os alunos, aplicando estímulos positivos de modo a que, cada aluno se sinta capaz de adquirir as competências que cada tarefa exige. Desta forma, proporciona-se uma maior responsabilização dos alunos, a diminuição da insegurança e da ansiedade e o aumento da vontade de aprender (Roldão, 2003).

Uma das atividades que a mestranda desenvolveu com o grupo, na área de Português, no domínio do conhecimento explícito da língua, intitulava-se “Descobre se consegues” (anexo 2BIII). O objetivo desta atividade era compreender se os alunos identificavam relações de significado entre as palavras, se identificavam os sinónimos e antónimos das palavras escolhidas pela mestranda e se as conseguiam expressar através do jogo simbólico e dramático, promovendo assim o conhecimento explícito da língua (Reis *et al*, 2009).

A mestranda selecionava um aluno para se colocar em frente à turma e em segredo mencionava uma palavra, por exemplo «feliz» e o aluno tinha de representar através de mímica essa palavra e o seu antónimo, neste caso teria de mostrar por gestos que se sentia «feliz» e depois «infeliz». A restante turma tinha de tentar adivinhar que palavra estava o aluno a representar e depois disso, enumerar sinónimos e antónimos do par de palavras representado.

Ao abordar estes conteúdos, no âmbito do plano lexical e semântico, a mestranda compreendeu que o grupo tinha alguma dificuldade em identificar os sinónimos das palavras, embora demonstrasse facilidade em descobrir os

antónimos. Para além deste aspeto, detetou-se que quatro alunos, confundiam os dois termos, aspeto que deveria ter sido mais explorado pela mestranda, uma vez que é essencial que os alunos identifiquem estas relações de significado entre as palavras (Reis *et al*, 2009).

Esta atividade iniciou-se com um diálogo com os alunos sobre os conteúdos que tinham vindo a abordar nesta área e os alunos identificaram rapidamente que se iria explorar os sinónimos e antónimos das palavras, fato que revelava que os alunos estavam atentos e que tinham a preocupação de se informarem sobre os conteúdos que iriam ser explorados nas aulas. De seguida, realizou-se um diálogo acerca dos conteúdos para que a mestranda tivesse consciência dos conhecimentos que os alunos já possuíam, pois “os professores podem ajudar os alunos a desenvolver e a fortalecer o seu raciocínio sobre as novas matérias, através da discussão, da colocação de perguntas e do diálogo” (Arends, 2008, p. 360).

Enquanto a mestranda explicava o jogo, o grupo estava entusiasmado e quando comunicou que iria escolher o aluno com melhor comportamento, toda a turma se mostrou ansiosa por começar. Escolheu-se a aluna que raramente participava, para ser a primeira a realizar o jogo, por se saber que a aluna tinha dislexia e que por essa razão nunca se voluntariava para participar, com o apoio da mestranda, a aluna completou a tarefa com sucesso e sem revelar insegurança. Este aspeto realça a importância de a mestranda encorajar os alunos mais tímidos a tomarem a vez (Arends, 2008) e de diversificar as atividades, tomando em consideração as necessidades dos alunos, de forma a assegurar que todos possam desenvolver as suas competências essenciais (Dec. Lei nº6/2001 de 18 de janeiro).

O aluno que representava as palavras era responsável por escolher que colega podia participar, esta estratégia mostrou-se positiva, pois ao inculcar esta responsabilidade ao aluno, ele sente-se responsável pela atividade (Arends, 2008).

A turma identificou rapidamente o par de palavras interpretadas, embora por vezes seleccionasse os sinónimos, por exemplo, “alto-baixo” em vez de “grande-pequeno”. Este aspeto não constituiu um obstáculo, pois questionava-se os alunos dos possíveis sinónimos dessas palavras e rapidamente se nomeava o par correto. Após identificarem as palavras, o aluno preenchia o cartaz com facilidade e sem necessitar do apoio da mestranda. O que se sentiu

é que registrar apenas as palavras representadas pela mímica foi um pouco limitador, sendo que deveria ter sido construído um cartaz com dimensões maiores que permitisse registrar todos os sinónimos e antónimos que os alunos identificassem.

Durante as primeiras representações, a turma encontrava-se concentrada para conseguir adivinhar as palavras. No entanto, o fato de a atividade não os forçar a realizar um registo no caderno, deu oportunidade de alguns alunos se distraírem com os seus materiais e conversarem com os colegas. Desta situação, a mestranda concluiu que os alunos devem ser participantes ativos (Arends, 2008) e que para isso, teria de criar atividades em que os alunos pudessem realizar um registo escrito, de modo a evitar estas pequenas distrações que acabam por prejudicar a continuação da atividade. Assim, a mestranda poderia ter criado uma tabela que cada aluno colava no caderno ou desenhava e onde registava a lista de sinónimos e antónimos que iam surgindo, podendo a mestranda apoiá-los com a escrita desses exemplos no quadro.

Nos momentos em que o grupo se mostrava mais agitado e perturbador, a mestranda procurava chamar o grupo à atenção, embora devesse ser mais assertiva e fornecer um desafio aos alunos que perturbavam, em vez de avisar várias vezes que o iria fazer. Quando a formanda entregou o desafio ao aluno com o comportamento desapropriado, toda a turma se revelou mais calma, pois preferiam continuar a jogar do que completar um exercício escrito.

Contudo, mais tarde, o aluno que tinha ficado a resolver o desafio, levantou o braço para responder a uma questão da atividade e a mestranda deu-lhe a palavra, dando-lhe uma nova oportunidade e um voto de confiança. Embora o fizesse com este objetivo, ao dar uma nova oportunidade poderia ter demonstrado aos alunos que mesmo sendo retirados do jogo podiam depois participar, aspeto que poderia prejudicar o desenvolvimento da atividade, uma vez que, a mestranda tem consciência que se o professor quer que os alunos levantem a mão antes de falar durante uma discussão e permite que alguns alunos falem sempre que querem, a regra de levantar a mão torna-se ineficaz (Arends, 2008).

Durante a atividade, a mestranda utilizou um tom de voz audível, procurou que todos os alunos participassem e deu voz a todos os que se mantiveram em silêncio a aguardar a sua vez. Além disso, promoveu a autonomia dos alunos,

um vez que quem fazia mímica, escolhia como representar as palavras e só se a mestranda sentisse que os alunos precisavam de ajuda, é que lhes sugeria alguns gestos. Isto deve-se ao facto de a relação educativa assegurar a formação de indivíduos ativos que são orientados pelo professor, mas que procuram estratégias individuais (Postic, 1990).

Acima referiu-se que a mestranda optou por convocar para a atividade os alunos com o melhor comportamento, pois o par pedagógico decidiu previamente que nesta atividade se escolhiam os alunos com o comportamento mais correto e que na atividade seguinte, se escolhiam os alunos mais perturbadores, de forma a compreender qual a estratégia com os melhores resultados. O que se verificou foi que, enquanto nesta atividade esses alunos estavam mais distraídos, na outra, esses alunos sentiam-se responsáveis e acabavam por participar e estar atentos a todo o seu percurso, todavia, os restantes alunos distraíam-se mais. Desta forma, concluiu-se que se deveria fazer uma gestão escolhendo os alunos com o comportamento mais adequado, aqueles que têm tendência a distraírem-se e também os alunos que se mantêm atentos, mas que nunca procuram participar. Assim, os alunos compreendiam que todos poderiam ser escolhidos e por isso, teriam de estar atentos a toda a atividade (Arends, 2008).

Com esta atividade compreendeu-se que a maioria dos alunos conseguia expressar-se corretamente através da linguagem não-verbal, para além disso, os próprios alunos acompanhavam a mestranda ao fornecer o feedback aos seus colegas, elogiando-os quando interpretavam corretamente as palavras, o que os ajudava a sentirem-se mais confiantes. O clima de sala de aula positivo é criado pelos professores, quando ensinam aos alunos importantes competências interpessoais e de processos grupais e quando ajudam a turma a desenvolver-se enquanto grupo. A mestranda procurou criar um ambiente de aprendizagem produtivo, em que os alunos tinham sentimentos positivos sobre si e sobre os outros, promover o trabalho em conjunto e criar um contexto em que os alunos adquirissem competências interpessoais (Arends, 2008).

Ao preparar uma atividade, o professor deve ter em conta os recursos materiais que tem ao seu dispor (computador, projetor, livros, etc.), se vai ser uma atividade individual ou em grupo e o tempo que necessita para a realizar (Roldão, 2003). De forma a promover o trabalho de grupo, a mestranda

preparou a atividade “A nossa história” (anexo 2BIV), que se enquadrava também na área curricular de Português e que tinha como objetivo que os alunos criassem uma história em grupo partindo das imagens fornecidas, promovendo assim o domínio da leitura e escrita (Reis *et al*, 2009).

A atividade iniciou-se com um diálogo acerca do texto narrativo, em que os alunos identificaram que era necessário existirem as personagens e um problema a resolver, para se poder construir uma história e criaram em conjunto com a mestranda, o plano de construção de um texto narrativo relacionado com os conteúdos abordados na área de Estudo do Meio. Para isso, a mestranda registou no quadro as ideias dos alunos, preenchendo o plano, para que mais tarde os alunos não tivessem dúvidas. Os alunos identificaram com facilidade as partes que constituem um texto narrativo e o que o caracteriza e distingue dos outros tipos de texto (Reis *et al*, 2009).

Após este momento inicial, a mestranda organizou a turma pelos grupos que selecionou previamente, no entanto, deveria ter mantido os grupos cuja divisão estava feita pelas mesas, uma vez que a disposição dos lugares dos alunos ajuda a determinar os padrões de comunicação e relações interpessoais na sala de aula (Arends, 2008). O facto de tentar criar novos grupos e de os movimentar para fazer as alterações causou alguma confusão na sala de aula e dificultou o início da atividade.

Quando finalmente todos os grupos se encontravam nos seus lugares, a mestranda pediu que retirassem o material de cima das mesas e os alunos mostraram-se expectantes, provavelmente porque compreenderam que a atividade não se tratava de uma ficha de trabalho. Este simples gesto demonstrou à mestranda o quanto é fundamental que os professores recorram a estratégias diversificadas, materiais e recursos de diferente natureza e de formato diverso (Freire, 2007), de forma a promover intencionalidade, coerência e modos de organização fundamentados (Roldão, 2003).

Quando a turma se mostrava pronta para iniciar a atividade, a mestranda explicou que cada grupo teria de escolher os cartões (anexo 2BIV, p.6) que pretendia utilizar, sendo que estes cartões continham imagens e expressões e que se dividiam em quatro grupos e só podiam escolher um cartão por cada grupo, salvo uma exceção. O primeiro grupo (cartões azuis) permite escolher quando se passa a ação, por isso os cartões têm expressões como «No tempo das fadas...»; o segundo grupo (cartões vermelhos) contém várias personagens

e deste os alunos podem escolher três cartões; o terceiro grupo (cartões amarelos) identificava onde se passava a ação, com expressões como «planeta mágico»; e por fim, o quarto grupo (cartões verdes) identificava o problema a resolver e tinha expressões como «descobrir uma espada».

Após os alunos terem escolhido os cartões, tinham de preencher o plano de construção da história, com as ideias chave de cada parte do texto, sendo que na introdução teria de constar quando e onde se desenrolava a ação e as respetivas personagens, no desenvolvimento deveria explicar-se o que aconteceu (problema) e só na conclusão se revelava a solução do problema e o final da história. A mestranda entregou os cartões e este plano de construção e estipulou uns minutos para que os alunos realizassem esta primeira parte da atividade. De seguida, entregou uma cartolina de tamanho A3 a cada grupo, onde teriam de escrever a história substituindo algumas palavras e expressões escritas, pelos cartões selecionados, por exemplo, quando referiam onde se passava a história colavam o cartão que escolheram.

A explicação da atividade foi adequada, embora a mestranda sentisse que os alunos estavam agitados e por isso, informou que só poderia começar a explicação quando todos estivessem em silêncio e prontos para a escutar. Os alunos compreenderam o que se pretendia e mostraram-se ansiosos por receber os materiais e poder começar a atividade. A elaboração da planificação serve, além de outros aspetos já referidos, para lembrar que algumas aulas exigem materiais de apoio, recursos ou dispositivos de motivação que devem ser previamente preparados (Arends, 2008), todavia só ao utilizar os recursos é que a mestranda teve consciência de que deveria ter entregue menos cartões, pois alguns grupos perdiam muito tempo a seleccioná-los.

O professor deve revelar os seus objetivos aos alunos, para que estes saibam o que espera deles e se alcançaram ou não o objetivo (Vieira, 2005), no entanto, a explicação da atividade e dos seus objetivos deve ocorrer antes da entrega dos materiais de modo a evitar distrações e de conseguir a total atenção dos alunos (Postic, 1990). A mestranda teve em conta este aspeto, mas durante a realização da atividade surgiu um imprevisto e teve de pedir um minuto de silêncio para alertar que no plano de construção da história não continha o título mas que este deveria constar no cartaz. Apenas um grupo seguiu esta indicação, aspeto que revelou à mestranda que o título deveria

estar no plano para ser preenchido e que todas as explicações têm de ser fornecidas antes de se entregar os materiais aos alunos.

A mestranda tem consciência que não é possível existir um trabalho de grupo, sem que haja ruído na sala de aula, pois como é natural, os alunos têm de comunicar uns com os outros para definir estratégias e realizar a atividade em conjunto, no entanto, o que é importante é que esse nível de ruído não comprometa o desenvolvimento da tarefa. Tanto a mestranda como os alunos compreendiam que havia momentos em que a conversa não era permitida (quando o professor estava a expor ou a explicar) e quando era permitido e encorajado conversar baixinho (durante um trabalho de grupo), contudo os grupos não conseguiam utilizar um tom de voz adequado (Arends, 2008).

Num determinado momento em que havia muito ruído, a mestranda resolveu aplicar uma estratégia que consistia em passar por alguns grupos e pedir-lhes que parassem a atividade e estivessem em silêncio a observar os outros grupos. Bastou fazê-lo em dois grupos para que os restantes começassem a diminuir o tom de voz sem se aperceberem, aspeto que deixou os alunos intrigados. Só nesse momento é que a mestranda explicou que se todos estivessem a falar num tom de voz mais baixo reduzia-se o ruído na sala, pois a tendência é que quanto mais ruído existe mais alto todos falam.

Esta estratégia foi muito positiva e contribuiu para que o ruído fosse menor durante o resto da atividade, no entanto, a mestranda foi circulando pelos grupos e detetou que alguns não funcionavam, algumas crianças encontravam-se a chorar e outras autoexcluía-se dos grupos.

A mestranda podia ter interrompido a atividade e ter ajudado os alunos a compreender porque é que os grupos não estavam a funcionar e o que podiam alterar para que funcionassem, pois durante os trabalhos de grupo, os professores têm de ajudar os alunos a gerir o seu trabalho e ensinar-lhes importantes competências sociais e de grupo (Arends, 2008). Todavia, sentiu que nesse momento era importante que os grupos se tentassem organizar autonomamente e descobrissem, sozinhos, uma estratégia para trabalharem enquanto grupo. Por isso, só no final da atividade, é que realizou com a turma a avaliação da atividade, fazendo-os pensar no funcionamento do seu grupo, como atuaram, os aspetos positivos e negativos.

Esta situação levou os alunos a compreenderem que o trabalho de grupo não funcionou e identificaram sozinhos, que os problemas foram: não

partilharem as tarefas nem procurarem arranjar uma estratégia que deixasse todos felizes, as suas ideias não serem aceites pelos colegas, serem sempre os mesmos alunos a participar e não partilharem as tarefas. Esta reflexão era feita no final de cada grupo ter apresentado a sua história à turma. Cada grupo lia a sua história e apresentava o plano e no final, a mestranda questionava os restantes alunos acerca do que ouviram sobre cada história.

O trabalho de grupo é uma tarefa de aprendizagem cooperativa que requer que os alunos, organizados em pequenos grupos, trabalhem em conjunto nas tarefas escolares (Arends, 2008). Com esta atividade compreendeu-se que este era um dos aspetos a melhorar e que exigiria algum esforço da parte das mestradas, uma vez que os alunos não conseguiam atingir os seus objetivos quando trabalhavam em grupo. Assim, a aprendizagem cooperativa “é única entre os modelos de ensino porque utiliza diferentes estruturas de objetivos, de tarefas e de recompensas para promover a aprendizagem do aluno” (Arends, 2008, p.374). Este ambiente de aprendizagem é caracterizado por processos democráticos, onde os alunos assumem papéis ativos e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem (*idem*).

Segundo Perrenoud (2000), a escola caminha para a cooperação e uma das competências para ensinar é precisamente o trabalho em equipa, caso contrário, serão sempre os mesmos a falar, os mesmos a ouvir, alguns sentir-se-ão julgados e desacreditados. A combinação de diferentes dinâmicas de trabalho em sala de aula beneficia diversas preferências de aprendizagem dos alunos, porque cada aprendiz é único na forma como recebe, processa informações, lida com diferentes situações de aprendizagem e aprende. Assim, é importante que exista o trabalho em grupo e o trabalho individual para que não se procure eliminar as diferenças individuais, nem potenciar a competitividade e o individualismo (Formosinho, 2010).

Em Filosofia para crianças, a mestranda esforçou-se por realizar sempre atividades, que ajudassem os alunos a compreender que juntos podiam atingir um objetivo comum com mais facilidade do que separados. A Filosofia para crianças constitui uma das ofertas educativas do CNM da qual as mestradas são responsáveis, tal como já foi referido no capítulo 2 (p.). Os objetivos que se pretendiam alcançar com as várias atividades desenvolvidas relacionavam-se com o comportamento dos alunos, o relacionamento entre estes, o cumprimento de regras, a motivação, a atenção e a importância da escuta.

Numa das sessões de filosofia, a turma foi dividida em dois grupos e foi-lhe pedido que respondessem a uma questão. Um dos grupos conseguiu responder, no entanto, escolheram um aluno que assumiu o papel de líder e limitaram-se a registar a opinião de cada um, em vez de discutirem ideias e construírem uma só resposta. Já no outro grupo, os alunos conversavam em pares mas nunca em conjunto, ou seja, o grupo acabava por subdividir-se e por essa razão não conseguiram responder à questão colocada, contudo, em ambos os grupos houve alunos a desistir da atividade.

A mestranda sabe que é sensato eleger-se um condutor do grupo para orientar as reuniões e evitar que todos falem ao mesmo tempo, que mudem de assunto ou que haja atrasos e abandonos da sessão a meio (Perrenoud, 2000), no entanto, o ideal é que seja o próprio grupo a delegar a pessoa que se irá assumir como líder e não serem os professores a cumprir essa função.

No final da sessão, as questões colocadas aos alunos referiram-se apenas ao funcionamento do grupo, o que correu bem, o que correu mal, por que razão aconteceu dessa forma e o que poderiam fazer da próxima vez para melhorarem. Os alunos identificaram rapidamente que o trabalho em grupo tinha corrido mal e explicaram por que razões pensavam isso. Este aspeto demonstra que os alunos têm consciência que todos os membros de um grupo são coletivamente responsáveis pelo seu funcionamento: por respeitar o tempo de realização da atividade, por chegar a conclusões, por dividir tarefas e por avaliar o trabalho desenvolvido (Perrenoud, 2000).

Sentiu-se que era fulcral que os alunos aprendessem a gerir conflitos e para isso era preciso abandonar a ideia de que não pode haver conflitos, o conflito faz parte da vida e é a expressão da capacidade de divergir que demonstra a autonomia do ser humano, uma sociedade sem conflitos seria uma sociedade onde ninguém pensa. Assim, o importante é colocar o conflito como componente da ação coletiva e compreender como o pode utilizar de maneira mais construtiva que destrutiva (Perrenoud, 2000).

Tendo consciência que “a investigação dos profissionais contribui para o esclarecimento e resolução de problemas, proporciona o desenvolvimento profissional, contribui para clarificar os problemas da prática e a procura de soluções” (Ponte, 2008, p.154), realizou-se uma pesquisa sobre alguns dos métodos que existem para desenvolver trabalhos em grupo e de seguida serão apresentadas algumas das conclusões.

Para que se utilize a estratégia de Grupo de Discussão é necessário que: exista um grupo, todos reconheçam o problema comum a que se pretende dar resposta, haja uma partilha de ideias e haja uma interação verbal objetiva (Vieira, 2005). Foram também utilizadas outras abordagens na esperança de melhorar a aprendizagem cooperativa desta turma, tais como o “STAD”, em que os alunos realizaram fichas de trabalho em conjunto; a Investigação em Grupo, em que os alunos completaram desafios e apresentaram as conclusões oralmente; e a Abordagem Estrutural em que os alunos executaram as tarefas atribuídas em grupo chegando a uma só conclusão, método utilizado em ambas as atividades de grupo descritas anteriormente (Arends, 2008).

Em suma, o objetivo destas estruturas orientadas para a cooperação é que os alunos percebam que só podem atingir os seus objetivos se os outros alunos também conseguirem atingir os deles, o que requer a coordenação dos alunos para um objetivo comum. Desta forma foram propostas mais atividades conjuntas, utilizando estratégias e abordagens diferentes mas sempre na perspectiva de ajudar a turma a formar-se enquanto grupo (Arends, 2008).

Uma das atividades que mais contribuiu para promover um bom relacionamento na turma foi a “Caixa Presente” (anexo 2AI), em que um aluno retirava da caixa um cartão, que continha uma característica, por exemplo, “Justo – Tu procuras sempre conhecer as razões dos atos das pessoas, és justo e reconheces quando erras” e tinha de selecionar a pessoa que considerava representar ser mais justa, sendo depois essa pessoa a retirar um cartão e assim sucessivamente. Após o aluno selecionar a quem atribuía essa característica, tinha de argumentar por que razão tinha escolhido essa pessoa e não outra. Os seus argumentos eram curtos e objetivos, todavia considera-se que a mestrandia podia ter pedido justificações mais complexas e ajudado o aluno a elaborar mais argumentos, uma vez que desenvolver competências de comunicação e argumentação, ajuda o professor a compreender o que o aluno pensa para o poder ajudar a progredir na aprendizagem (Maia, 2008).

A mestrandia preocupou-se também em questionar os alunos que recebiam o cartão, de modo a verificar se concordavam que tinham essa característica e por que razão, promovendo assim o auto conhecimento e uma análise introspectiva acerca das suas características (Arends, 2008). Nesta atividade foi

interessante verificar que os alunos não tiveram dificuldade em identificar para que aluno iria cada característica.

Realizar atividades em conjunto com o professor ajuda a superar os ritmos de aprendizagem e as dificuldades dos alunos, isto porque a resolução conjunta de problemas transmite aos alunos que os professores se preocupam com as suas vidas e dá origem a trabalhos escolares complexos, significativos e motivadores (Arends, 2008).

Ao longo do desenvolvimento das atividades no contexto, a mestranda sentiu dificuldade em atender a todos os alunos, uma vez que têm ritmos de aprendizagem muito distintos. Este aspeto verifica-se porque, enquanto uns alunos prolongam demasiado o tempo da atividade, outros terminam mais cedo e realizam as atividades extra que são preparadas especialmente para esses casos. Com esta preocupação surge a importância da diferenciação pedagógica, que é a adequação do estilo de ensino aos estilos de aprendizagem e que parte da identificação e valorização das competências dos alunos (Freire, 2007). Assim os “professores eficazes variam as estratégias de ensino e dão aos alunos diferentes opções de actividades de aprendizagem que podem ser utilizadas por forma a atingir objectivos de aprendizagem comuns” (Arends, 2008, p.124).

Ao iniciar as atividades com os alunos, a mestranda percebeu rapidamente que deveria construir recursos para que alguns alunos não ficassem inativos enquanto aguardavam pelos restantes colegas. Isto revelou-se uma aprendizagem essencial, porque todos os professores experientes sabem que alguns alunos levam mais tempo que outros e para harmonizar estas diferenças, os professores podem proporcionar atividades de enriquecimento para os alunos que completam o trabalho rapidamente (Arends, 2008).

Com a necessidade de criar sempre desafios, surgiu a ideia de construir o Avental dos Desafios, que consiste num avental com quatro bolsos, cada um com vários desafios, destinados a uma área de conhecimento (Português, Matemática e Estudo do Meio) e ainda um bolso onde os alunos colocam os desafios resolvidos. No final do dia, a mestranda recolhia os desafios resolvidos e corrigia-os, devolvendo-os depois aos alunos para que colassem nos seus cadernos e tomassem consciência dos seus erros. Este recurso foi afixado na parede da sala de atividades e contribuiu para a promoção da autonomia dos alunos, desta forma, quando os alunos terminavam a atividade

podiam ir ao avental e retirar os desafios correspondentes à área de conhecimento em que se encontravam. Este recurso permite assim que os alunos ganhem confiança nas suas capacidades para pensar e que se tornem aprendentes autónomos (Arends, 2008).

Os desafios contribuíram para a promoção da diferenciação pedagógica, pois a utilização de diferentes dispositivos didáticos, permite colocar cada aluno perante a situação mais favorável (Freire, 2007). Os tipos de diferenciação pedagógica podem distinguir-se ao nível dos conteúdos (estabelecer competências e objetivos para os alunos com necessidades de adaptações), processos (estratégias e atividades adequadas aos perfis dos alunos, questões orientadoras, instruções concretas e objetivas, formação de grupos, realização de exercícios e jogos e utilização de recursos de apoio) e produtos (valorizar a avaliação contínua e utilizar diferentes instrumentos para avaliação como grelhas de observação e trabalhos de casa) (*idem*, 2007).

Todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem e estas devem ser adequadas às suas características e foi nesse sentido que a mestranda desenvolveu a sua prática. No início detetava-se que os alunos tinham dificuldade em pedir ajuda mesmo quando não conseguiam realizar a atividade e que a única forma de os ajudar era aproximar-se deles e perguntar se precisavam de ajuda, mostrando que podiam tirar as suas dúvidas sem receios. No final do estágio, já se verificava uma grande evolução, uma vez que os alunos já solicitavam a ajuda da mestranda. Para além disso, a mestranda tinha consciência que para os alunos com dificuldades era necessário dizer-lhes exatamente o que se esperava deles e evitar distrações, aspeto que se procurou ter em conta na planificação das atividades (Arends, 2008).

Pelas razões explanadas acima, é importante que o professor crie um clima de segurança e confiança, em que se centra no aluno e se adapta ao ritmo do grupo, observando cada criança e estando atento às dificuldades que cada uma manifesta (Postic, 1990), tendo sempre consciência que os alunos têm preferências diferentes no que diz respeito aos ambientes de ensino, à quantidade de apoio emocional necessário e ao grau de estrutura e interação com os colegas.

Apesar de os alunos terem preferências diferentes, o professor deve “usar jogos, puzzles e outras atividades que sejam convidativas e contenham a sua própria motivação” (Arends, 2008, p. 125) e promover uma variedade de

atividades e de métodos de instrução, que mantenham o interesse dos alunos pela escola e pelo seu trabalho escolar (*idem*, 2008). Com este objetivo a mestranda criou um recurso o Quadro de multiplicações (anexo 2BXI, registo fotográfico nº20), que consistia num quadro de feltro que era a base onde se colocavam os respetivos números (algarismos e sinais de multiplicação e adição, em madeira com velcro na parte de trás). Com este material os alunos podiam resolver o algoritmo da multiplicação utilizando um recurso didático em vez do quadro.

A mestranda afixou na parede este quadro e colocou nele uma multiplicação para os alunos copiarem e resolverem nos seus cadernos. Estes mostravam-se curiosos em compreender como se utilizava aquele material, pois quando a atividade tem origem no interesse e curiosidade dos alunos, estes estão mais atentos e dispostos a aprender (Arends, 2008).

Os alunos iam resolvendo as operações nos cadernos sem grandes dificuldades e sempre ansiosos por serem os primeiros a terminar. O primeiro aluno a terminar levantava o braço e a mestranda aproximava-se verificando se o algoritmo estava corretamente resolvido, se estivesse, aguardavam até que todos os alunos tivessem resolvido e depois esse aluno ia resolver a operação no quadro de multiplicações, utilizando os materiais disponíveis e explicando passo a passo como resolveu a multiplicação. Durante a atividade a mestranda movimentava-se pelos lugares dos alunos para os ajudar e no momento da correção ajudava o aluno a explicar os passos aos seus colegas, de forma a assegurar que não tinham dúvidas.

Apesar de este material ter sido muito produtivo, acredita-se que lhe faltava um local onde os alunos pudessem colocar os números a transportar. Assim para solucionar este obstáculo sugeriu-se aos alunos que utilizassem o quadro magnético para este efeito, aspeto que facilitava também o momento de correção. Esta reflexão na ação é possível desde que os professores possuam um repertório de estratégias e métodos eficazes (Arends, 2008).

De seguida, questionava-se os alunos se tinham dúvidas acerca do que tinha sido explorado e caso não houvesse, colocava-se outra multiplicação para os alunos resolverem. A mestranda poderia ter escolhido os alunos aleatoriamente em vez de ir o primeiro aluno a terminar, desta forma aqueles alunos que demoravam mais tempo a concretizar as operações também tinham a oportunidade de a resolver no quadro. Tendo em conta esta

observação, quando a mestranda tornou a utilizar novamente este material com os alunos, procurou escolher os alunos que reparava estarem mais inseguros, procurando ajudá-los a resolver a multiplicação no quadro e a explicá-la aos seus colegas, isto porque o apoio individualizado desencadeia-se num ambiente de aprendizagem aberto em que os alunos aprendem da forma que necessitam (Freire, 2007).

Este recurso era utilizado para iniciar algumas aulas de matemática, sendo que podia ser utilizado de diferentes formas, por exemplo, colocar multiplicações com espaços por preencher para que os alunos descobrissem os números em falta, sugerir aos alunos serem eles a criar uma multiplicação.

Para além da utilização de recursos diferenciados, o professor pode utilizar jogos simples que motivam os alunos para a aprendizagem, por exemplo, o jogo do calendário. Neste jogo, a mestranda selecionou um aluno para desenhar um quadrado à volta de nove numerais à sua escolha e realizar a sua soma utilizando uma máquina calculadora, enquanto isso a mestranda realizava três cálculos com papel e caneta e descobria rapidamente qual o total dos números escolhidos pelo aluno, utilizando a seguinte estratégia, escolhia o menor numeral do quadrado, adicionava-lhe 8 e depois multiplicava por 9, encontrando rapidamente o resultado. Este jogo revelou-se atraente para os alunos e todos queriam participar e compreender que técnica é que a mestranda utilizava para conseguir efetuar os cálculos com tanta rapidez, para isso, explicou-se a estratégia de cálculo e repetiu-se o jogo.

Os alunos consideraram este jogo interessante e inclusive pediram para que se escrevesse no quadro uma explicação do jogo e da estratégia, de forma a poderem realizá-lo em casa com os familiares. Assim a mestranda promoveu uma experiência de aprendizagem intergerações, pois quando as gerações aprendem e jogam juntas, todos crescem (Ramsey, 2007).

No âmbito da resolução de problemas, a mestranda tentou também diferenciar as atividades, para isso resolveu apresentar em cartaz a resposta a um problema e pedir aos alunos que criassem o enunciado do mesmo e apresentassem, no quadro, diversas formas de o resolver. Este aspeto revela-se fundamental para que os alunos conheçam o processo de resolução de problemas que consiste em identificar o problema, definir limites, esclarecer questões, procurar soluções, agir e avaliar os resultados (Ramsey, 2007). Os alunos solucionaram os três cartazes, contudo, os alunos pediram para

resolver mais problemas, assim a mestranda criou mais duas respostas e registou-as no quadro, dando continuidade à atividade.

Outra estratégia desenvolvida também neste âmbito foi a criação de um jogo interativo com situações problemáticas, utilizando o PowerPoint e o programa Go!Animate para criar animações, uma vez que é importante que os professores tenham competências tecnológicas para que possam utilizar as técnicas de informação e comunicação em prol de um ensino eficaz (Arends, 2008). O facto de utilizar um jogo interativo que identificava os alunos que teriam de responder e apresentava os problemas de uma forma animada cativou e despertou os alunos. Assim, o trabalho com jogos, no que se refere ao aspeto cognitivo, visa contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimento e desenvolver as suas habilidades e competências (Perrenoud, 2000).

É importante que os professores reconheçam que os alunos têm diferentes formas de processar a informação e métodos de aprendizagem preferidos distintos e por isso, devem fazer um esforço para adaptar o seu ensino a estilos e preferências de aprendizagem (Arends, 2008). Tendo em conta este aspeto, estas foram algumas das atividades utilizadas como motivação para a aprendizagem da matemática e que geralmente se realizavam antes de uma ficha de trabalho ou das páginas do manual.

O facto de se começar as aulas com jogos e atividades lúdicas motivava os alunos e levava-os a estarem mais empenhados durante a realização das fichas de exercícios. Durante a sua realização, os alunos mostravam-se concentrados, no entanto, o que se verificava é que muitos alunos, por preguiça, não tentavam resolver alguns exercícios e nesses casos a mestranda ajudava-os a refletir e esperava que fossem eles a identificar o que tinham de fazer, dando-lhes tempo para resolverem os exercícios e voltando depois para verificar se tinham conseguido ou se precisavam de ajuda. A mestranda sentia que os alunos precisavam de desenvolver estratégias pessoais de cálculo e tentar resolver os exercícios, antes de procurarem o apoio do professor. Por outro lado, tinha de estar atenta e compreender que alunos é que pediam ajuda sem tentar resolver os problemas e aqueles que efetivamente tentaram várias formas mas não chegaram ao resultado correto.

Outro aspeto que se verificou em todas as áreas de conhecimento, é que quando uma ficha de trabalho era visualmente atraente para os alunos e

utilizava diversos tipos de exercícios, os alunos ficavam mais empenhados na sua resolução. Além disso, a mestranda empenhou-se em organizar o tempo para que as fichas de trabalho fossem corrigidas com os alunos, pois só desta forma é que eles tinham consciência de onde erraram e o que tinham de melhorar. Considera-se a correção um momento essencial na aprendizagem e por isso, merece também que o professor reflita sobre esses momentos e diferencie as suas estratégias. Tendo em conta que todos os trabalhos devem ser corrigidos, muitas vezes é uma boa ideia dispensar algum tempo da aula para rever os trabalhos e discutir com os alunos, os erros ou os problemas mais comuns (Arends, 2008).

Uma das estratégias que a mestranda utilizou consistiu em corrigir os exercícios no quadro, escolhendo determinados alunos para os resolverem, verificando antes se os tinham realizado corretamente. Os alunos voluntariavam-se para resolver os exercícios, contudo verificava-se que os restantes não se mostravam atentos à correção. Para colmatar essa dificuldade, a mestranda corrigia posteriormente os exercícios, detetando se estavam corretamente resolvidos, tendo a oportunidade de avaliar os trabalhos, uma vez que a avaliação consiste em refletir sobre o ensino e constitui uma tarefa do maior interesse pedagógico e didático, que comporta três importantes fases: a recolha de dados; a valoração dos dados e a tomada de decisões (Rosales, 1992).

Os professores também precisam de encontrar estratégias para corrigir todo o trabalho, o que, por vezes, pode ser conseguido se os próprios alunos corrigirem os trabalhos uns dos outros (Arends, 2008). Outra estratégia utilizada pela mestranda consistiu em serem os próprios alunos a corrigirem as suas fichas de trabalho, estratégia que se revelou bastante positiva, uma vez que se aperceberam dos seus erros e de se tornaram responsáveis por eles. Para isto a mestranda resolveu as fichas e quando todos terminaram entregou uma correção a cada par para que cada um corrigisse a sua ficha. A mestranda podia ainda ter trocado as fichas para que os alunos corrigissem não a sua mas sim a ficha de um colega.

Foram referidas anteriormente algumas estratégias relacionadas com jogos e recursos criados pela mestranda. O professor sabe que deve incorporar adequadamente linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação (TIC) (Dec. Lei nº 240/2001 de 30

de agosto), uma vez que estas podem ser recursos muito motivadores para os alunos. Ao longo da prática realizaram-se várias atividades com recurso às TIC, entre elas destacam-se as atividades de revisão de conteúdos que consistiam em jogos interativos criados pela mestranda, como por exemplo, o “Quem quer ser diplomado?” (anexo 2BVI). Esta foi uma atividade da área curricular de Português, centrada no conhecimento explícito da língua e que tem como objetivo abordar os vários conteúdos explorados ao longo do período, fazendo uma revisão, fundamental para relembrar os alunos e prepará-los para as fichas de avaliação.

Independentemente das estratégias que se escolhe para a atividade, o questionamento deve estar sempre presente, isto porque motiva e mantém os alunos envolvidos nas tarefas, tal como foi referido no capítulo 1 (Vieira, 2005). Assim, a atividade iniciou-se com a exploração do título, que os alunos identificaram rapidamente que se tratava de um jogo parecido com o «Quem quer ser milionário?» mas que neste caso quem ganhasse recebia um diploma. Após este diálogo inicial em que a mestranda explorou as ideias dos alunos, distribuiu-se as tabelas de registo, estas tabelas continham o número das questões, um espaço para colocar a resposta correta e outro espaço para colocar a pontuação.

Os alunos estavam com dificuldade em compreender em que local da tabela é que tinham de colocar a alínea que consideravam correta. Para os ajudar a mestranda desenhou no quadro a tabela e explicou-lhes. Considera-se este um momento importante, pois quando se pretende que os alunos desenvolvam, por si próprios, ideias e estratégias, torna-se igualmente importante pensar em contextos que o favoreçam e exijam do aluno um esforço de organização dos dados fornecidos, sendo essa razão que levou a mestranda a utilizar uma tabela (Maia, 2008).

De seguida, lembrou-se as regras de participação no jogo, sendo que a mestranda lia em voz alta cada questão que aparecia no quadro interativo e aguardava que cada aluno preenchesse com caneta, na sua tabela, a alínea que considerava correta. Só depois de o terem feito é que podiam levantar o braço para responder, caso errasse os restantes alunos procuravam ajudar.

Após o aluno escolhido responder e aparecer no quadro interativo a resposta correta, os alunos registavam os pontos que tinham conseguido, todas as questões valiam cinco pontos, se acertassem colocavam um cinco e se

errassem colocavam um zero. Importa referir que este registo surgiu da exploração da tabuada do cinco, abordada nessa semana na área de Matemática.

Ao planear a atividade havia o receio de que os alunos tentassem responder apenas quando aparecesse a resposta correta, no entanto, os alunos realizaram o jogo com honestidade e respeitando as regras, aspeto que poderá ter sido promovido também pela movimentação da mestranda pela sala de aula durante todo o jogo. Ao longo da prática, a mestranda tomou consciência que nem todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor, assim como nem todos os alunos necessitam ou solicitam este apoio de igual forma, contudo é importante que o professor circule por todos para lhes mostrar que está disponível para os ajudar e interessado nos trabalhos que desenvolvem (Arends, 2008).

No final do jogo os alunos calcularam a pontuação total até ao momento e a mestranda entregou os diplomas aos alunos com a maior pontuação, esta estratégia encoraja os alunos a refletir, planear soluções alternativas, a prever as respetivas consequências e a avaliar a eficácia das suas ideias, aspetos fundamentais na área da Matemática (Maia, 2008).

O tempo de aprendizagem escolar é uma ferramenta poderosa e está constantemente em mudança. Todos os professores experientes sabem que alguns alunos levam mais tempo que outros a dominar um dado conteúdo (Arends, 2008). Assim sendo, poderia ter-se optado por colocar mais questões, pelo menos suficientes para que todos os alunos pudessem responder oralmente, fato que não foi considerado no momento de preparação do recurso. Outro aspeto a melhorar é que com este jogo os alunos não ficaram com um registo das questões e das respostas, aspeto que poderia ser facilmente solucionado se existisse um blogue da turma, em que a mestranda pudesse disponibilizar este recurso para as crianças jogarem novamente em casa e preparem-se para a avaliação formativa.

Para além das TIC, é fundamental que o professor varie as suas estratégias e utilize diferentes recursos, pois se o professor privilegiar um determinado estilo de aprendizagem, os alunos que não desenvolveram essa mesma habilidade tenderão a desinteressar-se e sentirão dificuldade em aprender (Freire, 2007). Partindo desta ideia, a mestranda criou diversas estratégias para a área de estudo do meio, nomeadamente construiu uma maquete para

ajudar os alunos a compreender os sistemas do corpo humano. E, em outro momento, levou para a sala de aula plantas e raízes de plantas, proporcionando aos alunos um contacto com o mundo exterior, pois é no 1.º CEB que se constroem as bases estruturantes do conhecimento científico, tecnológico e cultural, fundamentais para a compreensão do mundo.

Uma das atividades desenvolvidas nesta área iniciou-se com a apresentação da maquete do “Sistema Circulatório” (anexo 2BXI, registo fotográfico nº19) e com um diálogo com os alunos acerca deste e dos vários sistemas que constituem o corpo humano. Os alunos identificaram rapidamente os nomes dos vários sistemas e que a maquete representava o sistema circulatório, inclusive sabiam ainda que o sistema circulatório se relacionava com a circulação do sangue pelo corpo. Este recurso revelou-se eficaz, pois a mestranda tem consciência que algumas pessoas podem ter um bom raciocínio lógico e matemático, enquanto outras podem ter um talento musical ou uma destreza física excepcionais, por isso utilizar essas competências pode ajudar os alunos a construir as imagens mentais que lhe permitirão a formação de conceitos (Arends, 2008).

Estabeleceu-se um diálogo com a turma recolhendo as suas conceções, explorando as questões “O que é o sangue?” e “Como é constituído o Sistema Circulatório?”. Pela razão explanada, o diálogo com a turma, quer de revisão de conteúdos, quer da exploração dos novos conteúdos, é composto por várias questões que podem ajudar a encaminhar os alunos rumo à aprendizagem (Arends, 2008).

Só quando os alunos identificaram que a maquete correspondia ao sistema circulatório é que a mestranda colocou o título na maquete. De seguida, a mestranda colocou a maquete em funcionamento, ao inspirar o ar que se encontrava dentro do tubo, os líquidos circulavam pelos tubos, demonstrando a circulação do sangue venoso e do sangue arterial. Os alunos compreenderam o processo de circulação do sangue que era claro na maquete, pois iniciava como sangue arterial (líquido vermelho) vindo do coração e depois de passar por todo o corpo regressava ao coração mas desta vez transformado em sangue venoso (líquido azul).

Após esta exploração, a mestranda selecionou vários alunos aleatoriamente para que colocassem na maquete as respetivas legendas “Artéria”, “Veia”, “Sangue” e “Coração”. Este recurso foi útil para motivar os alunos e clarificar o

que acontece dentro do seu organismo, contribuiu para que os alunos conhecessem a função circulatória e a sua importância para o bom funcionamento do organismo, conhecessem e localizassem os órgãos correspondentes ao sistema circulatório e soubessem legendar corretamente o sistema circulatório.

Após a exploração da maquete, a mestranda preocupou-se em abordar com os alunos, aspetos que não se encontram no manual mas que surgiram das dúvidas dos alunos, como sendo o facto de o coração se dividir em quatro partes; que quando se aperta uma parte do nosso corpo o sangue tem dificuldade em circular e não faz corretamente a circulação; que se existir um corte trata-se de uma hemorragia externa, em que há saída de sangue e que quando os órgãos ficam feridos, mas se não existe a saída de sangue trata-se de uma hemorragia interna.

Importa referir, que existe pelo menos um aspeto que devia ter sido melhorado para um melhor aproveitamento deste recurso. É essencial criar outra estratégia para demonstrar que dentro de cada órgão se encontram os capilares, pois ao colocar a imagem dos pulmões, que na maquete só estavam a representar os capilares, assim como a imagem do corpo humano, podia ter criado a confusão de que este órgão pertencia ao sistema circulatório.

A exploração de uma maquete é importante mas como já foi referido ao longo deste relatório, é necessário um constante trabalho prático de aplicação de conceitos, aspeto pelo qual depois desta exploração os alunos realizaram uma ficha de trabalho também criada pela mestranda. As fichas de trabalho constituem momentos que implicam a verdadeira aplicação do conhecimento, aumentando deste modo a possibilidade dos alunos integrarem as experiências curriculares nos seus esquemas de significação e experimentarem o processo democrático da resolução de problemas (Beane, 2003).

Proporcionar aos alunos o conhecimento do mundo e o contacto direto com as folhas de algumas plantas e as suas raízes, constituíram aprendizagens significativas e contribuíram para que os alunos ficassem motivados para a aprendizagem. Assim, a mestranda tem consciência que a estratégia que utiliza na sala de aula podem influenciar a motivação dos alunos para o desempenho das tarefas propostas e consequentemente condicionar as próprias aprendizagens (Shute, 2008 citado por Caiadas & Tavares, 2013).

Uma destas atividades (anexo 2AII) consistiu em entregar aos alunos folhas de várias plantas, sendo que a mestranda recolheu antes da atividade, cerca de 30 folhas de plantas distintas, as dividiu por sacos de plástico transparentes e colocou uma etiqueta em cada um com o respetivo nome da planta. Já na sala de aula e após o diálogo contextualizador da atividade, a mestranda explorou através de uma apresentação em PowerPoint os conceitos de árvore de folha caduca e árvore de folha persistente, mostrando alguns exemplos de árvores e partiu daí para a exploração da questão “As folhas das árvores são todas iguais?”.

Para esta exploração a mestranda foi registando no quadro as várias formas que os alunos sugeriam, organizando-as em grupos e após esta exploração atribuiu o nome científico a cada grupo de formas de folhas, partindo daí para a atividade “Que folha é a tua?”.

A mestranda colocou quatro caixas numa mesa, sendo que cada caixa continha um título (Forma de lança; Forma de agulha; Forma triangular; Outras formas) e explicou que o objetivo era que o aluno escolhido mostrasse a sua folha aos colegas (retirando-a do saco), identificasse a que planta pertencia e a colocasse na caixa da forma correta (anexo 2BXI, registo fotográfico nº3).

De seguida, a mestranda distribuiu folhas por alguns alunos e foi selecionando aleatoriamente os alunos para realizarem a atividade. Optou-se por não fornecer as folhas a todos os alunos ao mesmo tempo, pois uma das melhores maneiras de manter o controlo do comportamento dos alunos é mantê-los na expectativa daquilo que é suposto aprenderem ou do que acontecerá a seguir (Beane, 2003). Assim os alunos mantiveram-se interessados durante toda a atividade, no sentido de mostrarem um bom comportamento e receberem uma folha.

Constata-se que se deveria ter fornecido aos alunos uma tabela, onde pudessem fazer o registo de quantas folhas se iam colocando em cada caixa, para que no final realizassem os cálculos e identificassem quantas folhas tinham de cada forma. Para além deste registo os manter ocupados durante toda a atividade, com este recurso podia criar-se também uma ligação com a área da matemática. Um ensino eficaz e promotor de aprendizagens significativas é aquele que, para além de muitos outros aspetos, promove a interdisciplinaridade. Com vista a valorizar esse aspeto desenvolveu-se outra atividade que procurou relacionar as três áreas de conhecimento, uma vez que

a interdisciplinaridade é o intercâmbio mútuo e a integração entre várias áreas de estudo, que implica uma reorganização do processo de ensino aprendizagem e que tem como resultado um enriquecimento recíproco (Piaget, 1972 cit. por Pombo, Guimarães & Levy, 1994).

Tendo em conta este aspeto surgiu a atividade de classificação das raízes das plantas, em que se pretendeu despertar a curiosidade dos alunos para o ambiente natural que os rodeia. Esta atividade que se centrou na área de estudo do meio relacionou-se com a área da matemática porque os alunos construíram uma tabela para organizar os conteúdos abordados e relacionou-se com a área de português porque, no final, os alunos criaram um texto sobre as raízes e folhas das plantas, aspetos que serão explicados de seguida.

A atividade iniciou-se com a revisão dos conteúdos abordados durante a semana, de forma a recolher as informações que os alunos já adquiriram acerca desses conteúdos, pois tal como refere Arends (2008), é fundamental iniciar um conteúdo construindo uma ponte de significado entre o que os alunos já sabem e o que vão ficar a saber. Acredita-se que foi muito positivo os alunos colocarem as suas questões e a mestrandia ir respondendo, pois este momento de partilha de ideias e de dúvidas contribuiu para que os alunos compreendessem melhor os conteúdos. Assim sempre que a mestrandia iniciava a exploração de um conceito, primeiro escutava as ideias dos alunos e só depois explicava.

As crianças agem, colocam questões e procuram as respostas, resolvem problemas e criam novas estratégias, construindo o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo (Maia, 2008). Nestes momentos de partilha um dos alunos mostrava possuir muitos conhecimentos acerca dos conteúdos, mas ao mesmo tempo mostrava ter muitas dúvidas. A mestrandia empenhou-se em clarificar os conceitos e retirar as dúvidas ao aluno, contudo existiu uma pergunta para a qual a mestrandia não se sentia preparada para responder, pois não tinha os conhecimentos necessários. Neste momento a mestrandia convidou todos os alunos a fazerem essa pesquisa em casa e na aula seguinte exploraram esse conceito e confrontaram as várias pesquisas efetuadas. Ao propor a pesquisa autónoma a mestrandia promoveu a continuação da atividade em casa (Ramsey, 2007).

O processo de ensino aprendizagem centra-se assim no ensino da criança, pois parte dos interesses dos alunos sobre o conteúdo que pretende abordar

(Rosales, 1992). Assim, no momento seguinte e no sentido de atribuir à atividade um fio condutor, explorou-se um PowerPoint acerca das raízes das plantas, no entanto, como já foi referido anteriormente, incorporar as tecnologias na sala de aula só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Por essa razão, o PowerPoint era composto por diapositivos de apresentação de conteúdos, mas também por diversos diapositivos que convidavam os alunos a participar através de exercícios práticos, como por exemplo, identificar a que raízes correspondiam as plantas representadas nas imagens. Assim o que se pretendia era proporcionar a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa dos alunos (Brito e Purificação, 2008). Esta exploração contribuiu para que os alunos se mantivessem atentos e interessados, inclusive identificaram as plantas que os familiares tinham em casa e foram capazes de responder corretamente às questões do PowerPoint.

Após a exploração dos conteúdos a mestranda desenhou no quadro uma tabela com três colunas (Raízes aquáticas, Raízes aéreas e Raízes subterrâneas), sendo que esta última se dividia ainda em quatro colunas (Raiz aprumada, Raiz fasciculada, Raiz aprumada tuberculosa e Raiz fasciculada tuberculosa). A ideia inicial da mestranda era explorar com os alunos como se poderia construir uma tabela que englobasse todos os aspetos abordados, desta forma conseguia compreender a organização mental que os alunos fizeram dos conteúdos explorados (Maia, 2008). Contudo, com o receio de que os alunos não se sentissem preparados para organizarem autonomamente a informação numa tabela, a mestranda desenhou a tabela no quadro, deixando os espaços por preencher.

Os alunos identificaram com facilidade o que teriam de colocar em cada espaço, embora revelando algumas dúvidas no preenchimento da última coluna. Assim, a construção da tabela permitiu relacionar o estudo do meio com a matemática, uma vez que o uso de tabelas é uma forma de comunicação matemática que permite clarificar o pensamento e representar a informação de várias formas (Maia, 2008).

Aliada à construção da tabela, a mestranda distribuiu por alguns alunos imagens de raízes de plantas. Importa referir que não distribuiu as imagens por todos os alunos, pois compreendeu na atividade das folhas que isso ajuda os alunos a manterem-se atentos e motivados para a atividade. Apesar de se

considerar fundamental utilizar imagens reais, nesta situação foi difícil encontrar imagens reais suficientes para a atividade, por isso algumas das imagens eram ilustrações que representavam as raízes, mas que permitiam aos alunos identificar em que coluna da tabela é que deveriam colocar a sua imagem, aspeto verdadeiramente essencial para a realização da atividade.

Ao planificar a atividade a mestranda teve consciência que as imagens impressas em tamanhos reduzidos não iriam ser visíveis pelos restantes alunos, revelando consciência ecológica, a formanda optou por não as imprimir em tamanhos grandes, arranjando outra estratégia. Assim, atribuiu-se a imagem a cada aluno e colocou-se o nome dos alunos nos ficheiros, assim quando o aluno se dirigia ao quadro, a mestranda projetava a imagem desse aluno no quadro interativo para que todos vissem. Esta estratégia contribuiu para a que todos os alunos se mantivessem interessados na atividade, pois a motivação para a ação está relacionada com o facto de as atividades partirem dos interesses pessoais e intenções das crianças (Maia, 2008).

A mestranda sabia que era importante que todos os alunos participassem, pois durante a prática no contexto compreendeu que alcança melhores resultados quando todos os alunos participam de alguma forma na atividade, garantindo que continuam motivados e interessados até ao fim.

A mestranda seleccionou então um aluno de cada vez para se dirigir ao quadro e colar na coluna da tabela correspondente a sua imagem, justificando a sua escolha. Os restantes alunos podiam concordar ou discordar, embora tivessem sempre de justificar a sua opinião, pois “os professores podem ajudar os alunos a desenvolver e a fortalecer o seu raciocínio sobre as novas matérias, através da discussão, da colocação de perguntas e do diálogo” (Arends, 2008, p.360). Alguns alunos revelaram receio em ir ao quadro, por isso a mestranda mostrou que tinham o seu apoio, fornecendo indicações que os pudessem ajudar a colocar a imagem no local correto caso estivessem com dúvidas, aspeto que contribuiu para que os alunos não tivessem receio de participar. A mestranda poderia ter sugerido serem os próprios colegas a ajudar os alunos que fossem ao quadro, contudo não utilizou essa estratégia pois a tendência seria dizer a resposta em vez de o ajudar a pensar.

Tendo consciência que o registo e a aplicação de conceitos são momentos essenciais para a promoção da aprendizagem, a mestranda distribuiu pela

turma um desafio para os alunos resolverem individualmente e que tinha como objetivo consolidar os conteúdos abordados.

Partindo daí para o momento seguinte e de forma a promover a interdisciplinaridade como já foi referido acima, os alunos foram convidados a construir individualmente um “Palavra Puxa Palavra”, sobre os conteúdos abordados na área de estudo do meio, nomeadamente as folhas das plantas e as raízes. Um “Palavra Puxa Palavra” é uma espécie de poema em que a última palavra de cada verso corresponde à primeira palavra do verso seguinte. Ao sugerir uma atividade de escrita criativa em que os alunos tinham de mobilizar os conteúdos que abordaram e respeitar as regras do exercício, estimulava-os a explorar novos caminhos e a experimentar outras soluções (Gil & Cristóvam-Bellmann, 1999). Para explicar a atividade de escrita, a mestranda partiu novamente das ideias dos alunos, aspeto que contribuiu para que os alunos não tivessem dúvidas.

A mestranda tinha consciência que poderia surgir alguma dificuldade nos alunos, em distinguir as raízes das plantas, por isso pensou que seria interessante, os alunos terem um contacto real com os tipos de raízes que abordaram, pois dessa forma seria mais significativo para eles e conseguiam detetar com mais facilidade as diferenças entre elas. Para concretizar esta ideia a mestranda recolheu os tipos de raízes e colocou-os em sacos de plástico transparentes, corretamente identificados, o que permitiria que as raízes circulassem pelos alunos sem que se sujasse a sala de aula. Contudo, como os alunos compreenderam e conseguiram distinguir as várias raízes com a atividade anterior a mestranda optou por não utilizar esse recurso, utilizando-o posteriormente para relembrar os conceitos.

Esta foi uma das últimas atividades realizadas no contexto e ao refletir sobre a mesma a mestranda tornou-se consciente da sua evolução como profissional da educação. A mestranda conseguiu explicar de forma clara e objetiva quer os conteúdos, quer as regras e procedimentos das atividades, movimentou-se pela sala de aula, ajudando os alunos com dificuldades e conseguindo dar resposta a mais alunos do que anteriormente, demonstrou uma postura mais assertiva, utilizou uma linguagem mais clara, coerente, objetiva e ética e geriu o tempo com mais tranquilidade, adaptando-o às tarefas que pretendia desenvolver e ao ritmo dos alunos.

Para além dos aspetos mencionados, a mestranda compreendeu a importância das planificações se basearem nos documentos reguladores do processo de ensino aprendizagem com vista a atingirem os aspetos mencionados nestes, existindo sempre a preocupação de promover atividades que respondessem aos interesses e dificuldades dos alunos (Cadima, 1997).

As planificações elaboradas pela mestranda tiveram sempre em consideração a avaliação dos alunos, pois esta tem consciência, que muito da sua prática depende da forma como avalia os seus alunos. Além disso, mais do que implementar a atividade importa compreender se todos os alunos alcançaram a aprendizagem esperada, por essa razão foram construídas grelhas de avaliação para que no final das atividades a mestranda compreendesse se as suas atividades alcançaram os seus objetivos.

O processo supervisivo mostrou-se também fundamental para que a mestranda realizasse uma autoavaliação mais ponderada e para a ajudar a tornar-se uma profissional mais competente. Assim, é notória a evolução da mestranda no final deste mestrado e neste capítulo foram realçados apenas alguns aspetos em que se verificou este crescimento pessoal e profissional, aspeto que se procura clarificar com mais ênfase no capítulo seguinte.

REFLEXÃO FINAL

A Prática Pedagógica Supervisionada constitui um espaço e um momento de aproximação ao mundo do trabalho, através da observação e cooperação em situação real, proporcionando aos formandos práticas de planificação, ensino e avaliação. É um momento privilegiado para a integração da teoria na prática e vice-versa, que tem como principais objetivos estimular os formandos a mobilizar os saberes científicos e pedagógicos, saber pensar e agir nos contextos educativos, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas e construir uma atitude reflexiva e investigativa, que contribui para a melhoria dos saberes profissionais.

A aprendizagem acontece ao longo de toda a vida do indivíduo e refere-se à aquisição de conhecimentos e habilidades, aspeto que se considera central na formação de professores. No entanto, para que haja um enriquecimento profissional, tem que se tomar como ponto de partida a situação em que se encontra o formando, as suas necessidades e interesses. Ao longo de todo este percurso formativo adquiriram-se conhecimentos fundamentais, que se iniciaram na licenciatura em Educação Básica, uma vez que foi esse período que conferiu as bases teóricas necessárias para compreender os conhecimentos proporcionados pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e que permitiu realizar uma intervenção mais qualificada.

Compreende-se que a formação inicial é a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão e que esta desenvolveu na mestranda as capacidades, os conhecimentos e as competências para que se torne uma profissional da educação. O objetivo deste mestrado é formar profissionais com um perfil duplo, o que traz como principal vantagem a continuidade educativa. Considera-se este aspeto uma vantagem, na medida em que a mestranda adquire conhecimento pedagógico sobre a Educação Pré-Escolar e simultaneamente sobre o 1º CEB, o que significa que sabe como transmitir os conhecimentos às crianças nos dois níveis e que pode assumir um papel de mediadora entre estes, promovendo a sua articulação.

Assegurar que cada transição seja bem-sucedida é fundamental e significativo para o bem-estar social e emocional da criança, mas também importante no seu desenvolvimento cognitivo. Este mestrado proporcionou

um conhecimento profundo dos dois níveis educativos e abriu possibilidades de trabalho em comum, tendo como mais-valia as semelhanças e as diferenças destes níveis e as faixas etárias a que se destinam.

Quando a mestranda iniciou este segundo ciclo de estudos, esperava poder acompanhar um grupo de alunos por mais tempo, estabelecendo um contato mais próximo com estes e mobilizando a experiência para compreender os saberes teóricos. Estas expectativas foram atingidas de forma positiva, pois a mestranda conseguiu acompanhar os seus alunos por um período de tempo mais alargado, o que lhe permitiu observar o seu crescimento e sentir que o trabalho desenvolvido nos contextos de estágio alcançou os objetivos pretendidos. Tendo em conta as alterações detetadas nos alunos podem referir-se, na educação pré-escolar, o facto de as crianças conceberem as ciências como um aspeto inacessível e, no final do estágio, já utilizarem a área das ciências, criada na sala de atividades, de uma forma autónoma e consciente. Já no 1ºCEB, os alunos que revelavam dificuldades em realizar trabalhos em grupo, compreenderam que a aprendizagem colaborativa lhes permite ser aprendizes ativos e construir conhecimentos através da interação e partilha de ideias no grupo.

A prática no contexto de Educação Pré-Escolar e no 1ºCEB constituiu uma experiência profissional gratificante e enriquecedora, que contribuiu para a mestranda se sentir mais autoconfiante e acima de tudo para compreender a importância de identificar as necessidades dos alunos para planificar e dinamizar atividades adequadas ao contexto, esforçando-se por estabelecer relações genuínas com as crianças, promover o seu envolvimento nas atividades e a cooperação entre elas. Assim, em ambos os estágios, a mestranda preocupou-se em ser clara nos seus objetivos, em esforçar-se para ser mais assertiva, em manter a ordem na sala de aula, em convidar os alunos a participar nas aulas sem o receio de colocar as suas dúvidas, em apoiar todos os alunos, mostrar interesse pelos conteúdos que abordava e em criar um bom ambiente da sala de aula que fosse organizado e que transmitisse segurança aos alunos.

Ao longo da prática pedagógica e tal como se referiu no primeiro capítulo, o supervisor institucional revelou-se fundamental no processo de formação, pois ajudou a formanda a refletir sobre a sua interação com os alunos e os aspetos

que deviam ser melhorados, promovendo assim a construção da profissionalidade docente da mestranda.

Para além do apoio do supervisor, a prática no terreno foi realizada em díades e foi facilitada porque também ao nível das relações informais existia um bom clima relacional (Jesus, 2000). Assim, a experiência de colaboração em díades revelou-se fortemente formativo, na medida em que as formandas puderam mobilizar conhecimentos e ideias discutidas pela díade para as suas práticas, bem como realizar um planeamento comum e uma boa divisão do trabalho.

O facto de se colaborar com um profissional com uma vasta experiência e que assume a função de orientador cooperante, ajudou também a mestranda a compreender como deveria agir em função dos alunos e dos princípios do CNM e também que tipo de atividades podia promover. Este aspeto revelou-se fundamental porque, por exemplo, no âmbito da educação pré-escolar foi possível realizar diversas atividades em conjunto com a comunidade escolar e com a comunidade envolvente, contudo, já no âmbito do 1º CEB, esta articulação não foi exequível uma vez que não foi permitido realizar atividades que significassem transportar os alunos para outra área da escola nem para o exterior em tempo letivo.

Tal como já foi referido e ao contrário do que é habitual, a mestranda foi seguida por duas orientadoras cooperantes, sendo que iniciou a prática com uma professora de substituição, que a acompanhou os primeiros dois meses e mais tarde regressou da licença de maternidade a professora titular, que a acompanhou nos dois meses seguintes. Assim que se detetou que haveria esta alteração, a mestranda sentiu receio de não corresponder às expectativas da professora titular ou de os seus métodos serem diferentes dos utilizados, o que a colocava, novamente, numa situação de adaptação. No entanto, quando se efetivou esta troca a formanda compreendeu que a professora titular se encontrava a par de todo o processo e iniciou-se um período de mudanças que alcançaram resultados bastante positivos.

Um aspeto que a mestranda acredita que teria ajudado a reduzir a sua insegurança, era ter um período de observação da professora titular, pois este período de observação é uma das etapas de desenvolvimento do processo educativo e permitia conhecer as suas estratégias e métodos de ensino, tornando a adaptação da mestranda mais rápida e eficiente. Contudo, este

período de observação não existiu, uma vez que não era possível interromper o período de prática das mestrandas para disponibilizar alguns momentos de observação da professora.

A mestranda tem consciência que a observação consiste em recolher as informações relevantes para conhecer as capacidades, dificuldades e interesses de cada criança, para poder adequar a elas o processo educativo. Todavia, a observação só produz os efeitos formativos pretendidos, se existir um trabalho constante de reflexão, questionamento, identificação de problemas e procura de soluções, o que significa que a reflexão tem subjacente uma avaliação contínua de princípios e de hipóteses, em busca do equilíbrio entre a ação e o pensamento. Assim é ao refletir sobre a ação que se consciencializa o conhecimento e se reformula o pensamento.

A avaliação, também já referida no primeiro capítulo, enquanto parte integrante do processo de ensino aprendizagem, é uma componente essencial e propõe uma melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos. Além disso, o facto de a mestranda ser avaliada e se autoavaliar, torna-a consciente das suas práticas, dos seus sucessos e insucessos e pressupõe o seu crescimento e amadurecimento enquanto futura profissional.

Pensar sobre as dificuldades que afetam a sua prática, é o passo fundamental para as poder ultrapassar e ao avaliar uma atividade a mestranda tinha consciência se essa era adequada ao grupo e o que poderia alterar para a tornar mais eficiente. Perante cada dificuldade, a mestranda tentava encontrar uma teoria que explicasse essa questão, de forma a descobrir alguma solução para o problema. Contudo, a mestranda verificou que ao conhecer situações semelhantes já vividas anteriormente, poderia ter ideias úteis para resolver o problema e estágio contribui positivamente para este aspeto (Dewey, 1989).

Utilizar um diário formativo, contribuiu para que a mestranda tivesse consciência das suas dificuldades e conhecesse novos conceitos teóricos, que a ajudaram a compreender melhor os seus alunos e o processo de ensino aprendizagem. Neste diário, a mestranda refletia sobre a sua atuação profissional, esforçando-se por explicar as suas decisões, postura que promovia o exercício meta-reflexivo.

Este mestrado revelou-se bastante enriquecedor, pois permitiu a aquisição de conhecimentos teóricos e concetuais, com os quais se relacionou o trabalho no terreno. Com os aspetos explanados acima, compreende-se que este

processo de formação se assume como um projeto de investigação-ação, que coloca a mestranda numa situação de formação e que faz convergir atitudes e saberes numa unidade coerente da qual esta passa a ter consciência (Estrela, 1994).

Ao longo dos estágios, a mestranda conseguiu diagnosticar, adaptar e utilizar o seu conhecimento profissional de forma apropriada, para favorecer a aprendizagem dos alunos e conhecer estratégias diversificadas que lhe permitiam agilizar a planificação (Arends, 2008). Este aspeto foi talvez o mais desafiador para a mestranda, pois tinha de ter em conta, que a sua planificação devia respeitar os interesses e dificuldades dos alunos e ao mesmo tempo enquadrar-se no plano de conteúdos previsto. Assim e apesar de o ensino estar compartimentado pelas três áreas, a mestranda esforçou-se por ultrapassar essas barreiras e fornecer aos alunos um ensino integrado e interdisciplinar.

Para elaborar uma boa planificação é essencial avaliar as necessidades do grupo; analisar a situação e estabelecer prioridades; definir os objetivos; selecionar e organizar os conteúdos, tendo em conta o carácter diferenciado das aprendizagens; definir as estratégias de ensino e elaborar o plano de avaliação para compreender quais os aspetos a melhorar (Diogo, 2010). A par disto, na preparação das atividades e tal como referido, a mestranda teve a preocupação de abordar os conteúdos e as diferentes áreas de conteúdo de uma forma globalizante e integrada, propondo tarefas relacionadas com o quotidiano, que permitiam dar sentido à aprendizagem da criança.

Procurou-se também, nas planificações, encadear as atividades de uma forma criativa e harmoniosa e sendo sensível às ideias dos alunos. Concluindo, a mestranda tentou construir planificações claras e diversificadas e acima de tudo, aprendeu a fazer ajustamentos quando estas se mostravam pouco eficazes. Assim, a mestranda elaborou um tipo de planificação flexível, que incluía as regras e as metas estabelecidas para a sua aula, realçando também o comportamento responsável e de negociação como parte integrante da aprendizagem.

Ao longo dos capítulos que constituem este relatório a mestranda referiu alguns modelos e técnicas de ensino, contudo tem consciência que não existe um melhor método de ensino, todos os métodos têm vantagens e desvantagens e a função da mestranda é conjugá-los e adaptá-los aos seus alunos. Enquanto anteriormente os professores eram meros transmissores de um currículo, hoje

procura-se que eles próprios se assumam como gestores curriculares autônomos, que assumam um papel deliberativo no processo de construção curricular, decidindo como distribuir o tempo de aprendizagem, os objetivos educacionais a prosseguir, as estratégias de ensino e os meios de avaliação a utilizar (Sousa, 2010).

Nesta reta final do mestrado, a mestranda compreende que é fundamental estar sempre disponível e atenta, procurar integrar as crianças; observar e conhecer cada uma delas; planejar o processo educativo; conhecer os conteúdos e promover aprendizagens significativas; avaliar de forma a adequar o processo educativo às necessidades do grupo; promover a continuidade educativa; gerar expectativas positivas nos alunos; dominar os conteúdos numa perspectiva de facilitar a aprendizagem; demonstrar gosto pelo ensino; detetar as suas próprias falhas e construir soluções e manter uma boa relação com os alunos, familiares e com os restantes profissionais de educação.

Para além dos aspetos referidos acima, a mestranda compreende que o currículo engloba princípios essenciais, valores, processos e práticas que formam a base de tudo o que sucede num determinado contexto educativo. Desta forma, durante o estágio na educação pré-escolar, a mestranda tinha ao seu dispor as orientações curriculares, que contribuiriam para a promoção de uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar, embora tivesse consciência que não as podia confundir como um programa, pois estas têm uma postura orientadora e não prescritiva das aprendizagens a realizar pelas crianças. Por outro lado, no 1ºCEB, a mestranda procurou ter um bom conhecimento dos programas em vigor e das respetivas metas curriculares, de forma a gerir o currículo e adaptá-lo às necessidades do grupo.

Em ambos os estágios, a mestranda verificou que um tratamento imparcial não chegava a todos os alunos e não atendia às diferenças individuais de cada um, por essa razão, a mestranda mostrou que acreditava nas capacidades de aprendizagem de todas as crianças, utilizou materiais estruturados, proporcionou feedbacks no imediato, propôs a realização de tarefas práticas e que resolveu os problemas em conjunto com os seus alunos (Arends, 2008).

Existiu também a preocupação de se considerar a criança como um ser competente e capaz, como um investigador nato, motivado para a pesquisa e para a resolução de problemas, pressupondo que uma criança possa ser cada

vez mais autônoma e capaz de gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Na educação pré-escolar esta autonomia era proporcionada por experiências variadas, tais como, aprender a coser, a preparar uma salada, a pôr a mesa, a calçarem-se e vestirem-se sozinhos e também, a serem mais autônomos na resolução de conflitos com os colegas. Por outro lado, no 1º CEB a autonomia das crianças era incentivada na realização individual ou em grupo das atividades, bem como na resolução dos conflitos.

Vários aspetos positivos se podem destacar deste período de prática no contexto, entre eles destaca-se o facto de o período de integração e de adaptação ser sequencializado, pois desta forma ao iniciarem as atividades em díade as mestrandas sentiam-se mais confiantes. O período de adaptação foi essencial para que a mestranda compreendesse a importância das regras de funcionamento do grupo e da exigência do professor, aspetos que implicam o desenvolvimento de competências de liderança.

Diversas atividades foram propostas nestes dois contextos, em algumas sentiu-se a dificuldade de as adequar a todas as crianças, pois não é fácil criar atividades que desafiem os mais capazes e que respondam ao nível de competência de todos. As estratégias utilizadas para superar este obstáculo, consistiram em tornar claros os objetivos de cada tarefa e planear atividades que equilibrassem o nível de dificuldade e o grau de desafio, mesmo que isso significasse criar desafios especiais para uns e mais apoio para outros.

No início da ação no contexto, tanto no pré-escolar como no 1ºCEB, explicação das atividades tornava-se difícil, pois as crianças falavam todas ao mesmo tempo e por vezes não se mostravam interessadas em ouvir o adulto. Para combater esse obstáculo na educação pré-escolar criaram-se em conjunto com as crianças algumas regras de funcionamento do grupo, entre elas aguardar em silêncio com o dedo no ar; utilizar canções ou rimas para manter o grupo motivado e planear os momentos para deles se tirar o máximo rendimento. No final, o grupo mostrava-se mais calmo, envolvido e organizado e apresentavam níveis mais profundos de concentração e persistência ao realizar as tarefas. Já no 1º CEB, as estratégias consistiam em colocar uma estrela no quadro sempre que o comportamento da turma atingisse um volume desapropriado, ao fim de três estrelas retiravam-se três minutos ao intervalo para recuperar o tempo de trabalho, a estratégia resultou embora se devesse ter utilizado também algumas estratégias de reforço positivo.

Uma dificuldade presente no 1º CEB e que não se encontrou na educação pré-escolar foi os alunos revelarem comportamentos desafiantes e de indisciplina. O facto de os alunos falarem todos ao mesmo tempo, revelarem algum desrespeito quer pelos colegas quer pelos professores, levava-os a demonstrarem comportamentos desadequados, tais como repetirem o diálogo do professor, magoarem os colegas, utilizarem uma linguagem desapropriada ao contexto de sala de aula e não escutarem as indicações do professor. Este tipo de comportamentos era mais acentuado em atividades lúdicas e principalmente de grupo, todavia, como evitar estas tarefas não resolve o problema, ao longo de toda a prática a mestranda não desistiu de realizar este tipo de atividades.

Tal como já foi referido, quando ocorreu a mudança de professoras, as mestrandas tiveram de se adaptar a um novo modelo e uma nova postura, mais assertiva e exigente, aspeto que impulsionou a mudança de comportamento dos alunos. As primeiras duas semanas foram desafiantes quer para as mestrandas, quer para os alunos, que habituados a comportarem-se de uma forma, viram-se obrigados a alterar a postura na sala de aula. Esta alteração ficou visível nas duas últimas semanas de estágio, em que os alunos já não se levantavam das suas cadeiras sem pedir autorização, já não falavam todos ao mesmo tempo e ainda que com dificuldade tentavam aguardar pela sua vez, utilizando uma linguagem mais apropriada e respeitavam as ordens do professor com mais rigor.

Outra dificuldade que a mestranda sentiu mais no 1ºCEB do que na educação pré-escolar foi em promover a interdisciplinaridade e ultrapassar o ensino compartimentado nas três áreas. Esta tarefa era simples quando era a mestranda a criar todos os recursos e atividades da semana, contudo quando a orientadora cooperante comunicava que os alunos tinham de resolver algumas páginas do manual, era difícil promover uma interligação com as restantes atividades. Ainda assim, e tendo consciência que o professor “pode fazer algumas coisas para relacionar as matérias e as atividades de aprendizagem com os interesses dos alunos” (Arends, 2008: 125), a mestranda esforçou-se por relacionar os conteúdos com a vida dos alunos.

Tentou-se em todas as atividades promover um momento lúdico, utilizando-se estratégias diversificadas e promovendo o equilíbrio entre essas atividades e a realização das fichas de trabalho ou das páginas do manual. A

importância de criar um momento lúdico antes das atividades, prendia-se com dois objetivos, em primeiro lugar porque apesar das páginas do manual não promoverem a interdisciplinaridade, o jogo inicial podia fazer a articulação com as outras áreas curriculares e em segundo lugar porque estas atividades motivavam os alunos para que estes realizassem depois as fichas de trabalho com mais concentração e empenho.

Quando se iniciou este estágio, a mestranda trazia consigo a ideia de que as fichas de trabalho e o próprio manual eram um recurso a utilizar poucas vezes, dando preferência a atividades lúdicas, neste momento, não considera estes materiais como recursos a evitar, pois compreendeu que um momento lúdico deve sempre vir acompanhado de um momento de trabalho individual e que é a partir destes momentos que o professor percebe se alunos têm dificuldades e consegue dar-lhes um apoio individual e mais eficaz. Para além disso, coube à mestranda criar fichas de trabalho que fossem visualmente atrativas, que se relacionassem com os conteúdos abordados nas outras áreas, que incluíssem tipos de perguntas diferentes quer fossem de resposta aberta, de resposta fechada, de inferência, de completar espaços ou até de escolha múltipla. Sendo que estes aspetos se revelaram fundamentais para que os alunos não ficassem desmotivados durante a realização das fichas de trabalho.

Assim como foi possível ser a mestranda a criar os recursos, teria sido importante ser esta a explorar a área de expressão física e motora, a área de expressão musical e a área de expressão plástica, pois no futuro poderá ter de explorar estas vertentes e promover a interdisciplinaridade entre estas e as outras áreas. Todavia, o CNM dispõe de professores especializados para explorar estas áreas com os alunos, o que significa que o professor titular e a mestranda não podiam intervir nestas áreas.

Um aspeto que se verificou também é que o ensino hoje em dia se baseia muito em experiências extracurriculares e que atualmente se tenta proporcionar novas atividades às crianças. Em ambos os contextos, as crianças tinham à sua disposição uma gama vasta de atividades extra curriculares, tais como dança educativa, ballet, futebol, entre várias outras.

É ainda de referir que se considera muito importante a forma como se organiza o espaço e os materiais, uma vez que esta organização pode favorecer ou dificultar o processo de desenvolvimento de cada uma das crianças. Tanto na Educação Pré-Escolar como no 1ºCEB os espaços eram adequados às

faixas etárias e contribuíram para criar um ambiente calmo, confortável e propício à aprendizagem. Todavia, o professor deve ter consciência que o espaço não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de atividades, deve transcende-las, tornando todos os espaços como espaço educativo. Esta tarefa nem sempre foi fácil. Na Educação Pré-Escolar promoveram-se diversas atividades para explorar, quer os vários espaços do jardim de infância (biblioteca, espaço exterior, polivalente), quer os espaços exteriores (palácio de cristal, jardim botânico, centro de dia). Contudo, no âmbito do 1ºCEB não foi possível realizar nenhuma atividade fora do contexto de sala de aula.

Nesta reta final do mestrado e após terminar a experiência na educação pré-escolar e no 1º CEB, sente-se um amadurecimento quer a nível profissional quer pessoal. Nas primeiras aulas observadas a mestranda encontrava-se um pouco nervosa devido ao comportamento da turma e isso afetava todo o decorrer da atividade, com o tempo foi aprendendo a gerir a turma com mais calma e assertividade e utilizando uma linguagem mais correta e apropriada ao contexto, uma linguagem bem articulada, clara e precisa.

Concluindo, a formação é um espaço de (re)construção profissional, em que a reflexão e a investigação assumem um papel fundamental, assim como os pressupostos teóricos e as experiências vividas em colaboração com as crianças e com os adultos que fizeram parte desta trajetória. Contudo, é preciso ter consciência que ser uma boa professora não é um estado de ser mas sim um permanente vir a ser, pois a mestranda tem pela frente um processo de aprendizagem contínuo para poder atualizar-se, adquirir novos conhecimentos e motivar os alunos com novos desafios.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In I. Alarcão (org.), *Escola Reflexiva e Supervisão* (pp. 11-23). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, M. (2009). *Avaliação das aprendizagens dos alunos do 1º CEB*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro, Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7ª ed.). Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 2, pp. 91-110. Acedido a 20 de janeiro de 2014, em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>
- Brazelton, T. & Greenspan, B. (2002). *A criança e o seu mundo. Requisitos para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.
- Brito, G. & Purificação, I. (2008). *Educação e novas tecnologias: um repensar*. Curitiba: Ibpex.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2012). *Metas curriculares de Português. Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cadima, J.; Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24, pp. 7-34. Acedido a 17 de novembro de 2013, em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a02.pdf>
- Cadima, A. (1997). A Experiência de um Círculo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega & N. S. Horta, *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico* (pp. 11-22). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Caiadas, D. & Tavares, P. (2013). Estratégias pedagógicas de motivação. *Revista Indagatio Didactica*, 5, pp. 7–28. Acedido a 17 de novembro de 2013, em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2521/2389>
- Colégio Novo da Maia (2012). *Projeto Educativo 2012-2015*. Maia: Colégio Novo da Maia.
- Colégio Novo da Maia (2012). *Regulamento Interno do Colégio 2012-2013*. Maia: Colégio Novo da Maia.
- Coll, C.; Martin, E.; Mauri, T.; Miras, M.; Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Costa, J.; Dias, C.; Ventura, A. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: Projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro: *Condições de atribuição de habilitação para a docência*. Diário da República – Série I, nº38. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº49/2005, de 30 de Agosto: *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior*. Diário da República – Série I-A, nº166. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 91/2013, de 10 de julho: *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário*. Diário da República – Série I, nº131. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº 123/97, de 22 de maio: *Normas técnicas destinadas a permitir a acessibilidade das pessoas com mobilidade condicionada*. Diário da República – Série I-A, nº118. Ministério da Educação e Ciência.
- Decreto-Lei nº152/2013, de 4 de novembro: *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior*. Diário da República – 1ª Série, nº213. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº176/2012, de 2 de agosto: *Regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória*. Diário da República – 1ª Série, nº149. Ministério da Educação e Ciência.

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto: *Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor dos Ensinos Básico e Secundário*. Diário da República – Série I-A, n.º 133. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do Ensino Básico*. Diário da República – Série I-A, n.º 201. Ministério da Educação.
- Despacho n.º 8248/2013, de 25 de junho: *Regras orientadoras para a organização do calendário escolar*. Diário da República – 2ª Série, n.º 120. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro: *Princípios orientadores da organização e da gestão curricular*. Diário da República – Série I-A, n.º 15. Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Estrela, M.; Carrolo, C.; Silva, M.; Alves, F.; Loureiro, M.; Silva, M. & Caetano, A. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto. Porto Editora.
- Ferreira, A. (1993). *Proposta pedagógica da escola comunitária: Reflexões e princípios para a ação*. Belo Horizonte: CNEC.
- Formosinho, J.; Fernandes, A.; Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *A autonomia da escola pública em Portugal*. Coleção Desenvolvimento Profissional de Professores. Fundação Manuel Leão: Porto.
- Felder, R. & Brent, R. (2005). Understanding Student Differences. *Journal of College Science Teaching*, 94, pp. 57-72.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gil, J. & Cristóvam-Bellmann, I. (1999). *A construção do corpo ou exemplos de escrita criativa*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S.; Campos, P.; Alaiz, V. & Alves, J. (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Coleção Cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.

- Lei nº39/2010, de 2 de setembro: *Segunda alteração ao Estatuto do Aluno do Ensino Básico*. Diário da República – 1ª Série, nº171. Assembleia da República.
- Lopes, E. (2006). *Indisciplina em contexto educativo*. Dissertação de mestrado não publicada, Aveiro, Universidade de Aveiro. Acedido a 13 de novembro de 2013, em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4988/1/206585.pdf>
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Martins, V. (2000). *Para uma pedagogia da criatividade: Propostas de trabalho*. Coleção cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Estudo do Meio.
- Moreira, M. & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (coord.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento profissional* (119-138). Porto: Porto Editora.
- Nielsen, L. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva – Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Coleção cadernos do CRIAP. Porto: Edições ASA.
- Ozga, J. (2000). *Investigação sobre políticas educacionais: Terreno de Contestação*. Porto: Porto Editora
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed.
- Ponte, J. (2008). *Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. Lisboa: APM.
- Ponte, J.; Serrazina, L.; Guimarães, M.; Breda, A.; Guimarães, F.; Sousa, H.; Menezes, L.; Martins, M. & Oliveira, P. (2007). *Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência*. Educação hoje. Lisboa: Texto Editora.

- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Coleção psicopedagogia. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Ramsey, R. (2007). *501 dicas para professores: Ideias, estratégias e sugestões devidamente testadas*. (3ªed.). Lisboa: Replicação.
- Reis, C.; Dias, A. P.; Cabral, A. T. C.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; Mota, I.; Segura, J. & Pinto, M. O. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Renca, A. (2008). *A indisciplina na sala de aula: percepções de alunos e professores*. Dissertação de mestrado não publicada, Aveiro, Universidade de Aveiro. Acedido a 26 de novembro de 2013, em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1045/1/2009001357.pdf>.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro, *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2001). A Prática Pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica. *Revista Toques Formativos - Contributos para a Educação de Infância*, 7, pp. 10-15.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa. Editorial Presença. Coleção: Ensinar e Aprender.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora
- Vieira, R. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Editora Piaget.
- Vilar, A. (1993). *O Professor planificador*. Porto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*.
Lisboa: Educa.

Anexo 2

Tipo A