

Orientação

NM

AGRADECIMENTOS

O presente documento demonstra os passos de um longo percurso de formação, tornando-se este possível pelas interações colaborativas. Assim, este espaço destaca a importância das pessoas que acompanharam e apoiaram a minha longa “caminhada”, constituindo esta a realização de um sonho antigo. Todavia, como afirmava Morgan “A persistência é a irmã gêmea da excelência” sendo que a persistência suporta tempo, mas a excelência é similar a qualidade. A qualidade reflete-se nas pessoas que desempenharam um papel crucial no meu percurso formativo, apresentando neste importante espaço, os meus sentidos agradecimentos.

Em primeiro lugar, aos meus filhos e ao meu marido que constituem os meus fortes pilares. Pelo apoio, conselhos, força, encorajamento e sobretudo pela paciência demonstrada neste percurso difícil para eles, uma vez que tinham que partilhar a maioria do tempo disponível.

À minha irmã pela força transmitida nas horas em que enfraquecia, pelo orgulho que demonstraste por seres minha irmã e aos meus sobrinhos pelas alegrias que me proporcionam.

À minha mãe pelo apoio transmitido, ao cuidares dos meus filhos quando de ti necessitaram.

Às minhas amigas Leopoldina Caridade e Carla Caridade, por me acompanharem e apoiarem incondicionalmente desde o início deste percurso.

Ao meu par pedagógico, Rita Norton pelo seu companheirismo, pelos passos dados em parceria, realizando um verdadeiro trabalho colaborativo, por que apesar do tempo escasso que podíamos estar juntas, esse era utilizado de forma proveitosa. Pela amizade, partilha e força.

Aos meus pares de formação, essencialmente, à Rita Craveiro pela partilha das seguranças e inseguranças, pelo companheirismo e apoio.

À Elisabete Araújo pela amizade desenvolvida num percurso que seguiu outros rumos, no entanto prevalece o apoio, a força, a partilha de experiências e também pelo seu “bom ouvido”.

Obrigada pela paciência e pela força nos momentos mais difíceis.

Importa agora salientar os agradecimentos a quem me fez “crescer” e construir o meu perfil profissional.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

À Doutora Deolinda Ribeiro, pelo apoio nas horas difíceis, pelo rigor e coerências científica e pedagógica, partilhados ao longo deste processo de formação.

À Doutora Paula Flores, pelas orientações das práticas nesta última etapa de estudos.

Em especial, aos supervisores institucionais, Mestre Manuel Neiva e Doutora Susana Sá, pela escuta, pelos conselhos, pela partilha, pela disponibilidade e pela motivação.

Por fim, mas representante de um papel crucial nesta caminhada, a professora orientadora cooperante Rita Silva, pelas experiências partilhadas, pela força, pela motivação, pela disponibilidade e acima de tudo pela pessoa que é.

Todas as pessoas mencionadas representam de alguma forma um papel importante neste percurso. No entanto, as que foram essenciais e incomparáveis são todas as crianças com quem tive o privilégio de desenvolver a prática pedagógica. Por vocês tudo valeu a pena! Saudades...

A Todos Obrigada!

À memória do meu irmão, Alfredo Monteiro
À memória do meu pai, Joaquim Monteiro
Toda a minha força é por vocês
Para sempre!

RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi solicitado a elaboração de um relatório de estágio de qualificação profissional, referente ao estágio realizado na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, o teor do relatório incorpora a prática pedagógica desenvolvida nos dois contextos educativos.

Os estágios de qualificação profissional basearam-se em práticas educativas sustentadas num quadro teórico concetual e legal, com o propósito de desenvolver e construir os conhecimentos para os dois níveis de ensino. Neste sentido, este relatório procura explanar o percurso de construção e desenvolvimento de competências para um perfil duplo da profissão docente.

Nesta compreensão, a estudante apoiou a sua prática pedagógica na metodologia investigação-ação, possibilitando a articulação de saberes e atitudes orientadoras da sua ação educativa, sendo esta envolvida, essencialmente, por quatro etapas básicas: observação, planificação, ação e reflexão/avaliação. Assim, os contextos de formação revelaram-se como um fundamental foco de aprendizagens, onde o processo de ensino e de aprendizagem foi sustentado pela intencionalidade educativa de desenvolver a co construção do saber integral com cada criança.

Desta forma, a mestranda desenvolveu capacidades e saberes profissionais, mobilizando as dimensões do perfil docente, elencadas no Decreto-Lei nº 240, 2001.

Por fim, considerando os processos desenvolvidos nos dois contextos educativos, importa salientar a importância da formação profissional contínua ao longo da vida.

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

ABSTRACT

In the ambit of the Supervised Pedagogic Curricular Practice Unit, integrated in the Mastership in the Pre-school and the Primary School, the elaboration of a report of the professional qualification training was requested, concerning the training in Pre-school and in the Primary School. Thus, the content of this report englobes the Pedagogic Practice developed in both educational contexts.

The professional qualification trainings were based in educational practices supported by a conceptual and legal frame, aiming the development and the construction of the required knowledge for both teaching levels. In this sense, this report tries to illustrate the course of the construction and development of competences required for a double profile of the teaching profession.

In this context, the student has based her pedagogic practice in the methodology investigation-action, thus enabling the articulation of the knowledge and attitudes that directed her educational action, which was essentially composed by four basic stages: observation, planification, action and reflexion/evaluation. So, the formation contexts constituted a fundamental learning focus, in which the teaching and learning process was supported by the educational aim to develop the constitution of each child's complete knowledge.

Thus, the Mastership student developed professional capacities and knowledge by mobilizing the dimensions of the teaching profile, listed in the Decree-Law n.º 240, 2001.

Finally, as far as the processes developed in both educational contexts are considered, it is very important to stress the significance of a continuous professional formation during our whole life.

Keywords: Pre-school Education, Primary School, Investigation-Action, Professional Development.

ÍNDICE

Índice de Anexos	XI
Lista de Abreviações	XIII
Introdução	1
1. Enquadramento teórico e legal concetual	5
1.1. O currículo e o ensino	5
1.2. Modelos de ensino	11
1.3. O papel do professor e a importância da sua formação	15
1.4. O professor investigador	18
2. Caracterização geral da instituição de estágio	31
3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação	39
Referências bibliográficas	79
Documentação legal e outros documentos	83
Anexos	85
Anexos 2 Tipo A (impressos)	87

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Relatório de estágio de qualificação profissional em Educação Pré-Escolar (em CD)

Anexo 2 – Relatório de estágio no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Tipo A (Impressos)

ANEXO 2 A1 – Horário da turma 1.º A	89
ANEXO 2 A2 – Guião de observação	91
ANEXO 2 A3 – Narrativa colaborativa	99
ANEXO 2 A4 – 1.ª Narrativa individual	105
ANEXO 2 A5 – Planificação semanal de 11 a 15 de novembro	111
ANEXO 2 A6 – Questionário de educação literária e análise do questionário	123
ANEXO 2 A7 – Guião de pré-observação 8 de janeiro	127
ANEXO 2 A8 – 3.ª Narrativa individual	129

Tipo B (CD)

ANEXO 2 B1 – Planificações com comentários	
ANEXO 2 B2 – Planificações reformuladas e recursos	
ANEXO 2 B3 – Planificação extra	
ANEXO 2 B4 - Guiões de pré-observação	
ANEXO 2 B5 – Narrativa individual	
ANEXO 2 B6 – Grelhas de observação/avaliação	
ANEXO 2 B6.1 - Grelhas de atitudes	
ANEXO 2 B6.2 – Grelhas de comportamento	
ANEXO 2 B7 – Grelhas de observação/avaliação de conteúdos	
ANEXO 2 B8 – Dossier técnico pedagógico	

ANEXO 2 B9 – Planificações trimestrais

ANEXO 2 B10 – Grelha de avaliação da prática pedagógica supervisionada

ANEXO 2 B11 – Plano anual de atividades do agrupamento

ANEXO 2 B12 – Registos fotográficos

ANEXO 2 B12.1 – Da instituição

ANEXO 2 B12.2 – Da atividade - dominó das palavras

ANEXO 2 B12.3 – Da atividade - teatro de fantoches

ANEXO 2 B12.4 – Da atividade - sinais de perigos domésticos

ANEXO 2 B12.5 – De materiais construídos pelos alunos

ANEXO 2 B12.6 – Da atividade experimental - A vela misteriosa

ANEXO 2 B12.7 - Teatro dramatizado pelas mestrandas

ANEXO 2 B13 - Atividade das TIC

LISTA DE ABREVIACÕES

- 1.º CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico
- CNM** – Colégio Novo da Maia
- DTP** – *Dossier* Técnico Pedagógico
- EPE** – Educação Pré-Escolar
- JI** – Jardim-de-infância
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- MAB** - *Multibase Arithmetic Blocks*
- PCA** – Projeto Curricular de Agrupamento
- PE** – Projeto Educativo
- PEA** - Projeto Educativo de Agrupamento
- PNL** – Plano Nacional de Leitura
- PPS** – Prática Pedagógica Supervisionada
- PT** – Plano de Turma
- TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária
- TPC** – Trabalhos Para Casa
- UC** – Unidade Curricular
- ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), unidade integrante no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), surge o presente relatório de estágio. Este contempla o estágio desenvolvido nos contextos da EPE e no 1.º CEB, ilustrando o desenvolvimento das competências profissionais da mestranda, ao longo da sua prática pedagógica nos dois contextos de estágio.

O período de formação teve como intencionalidade formativa a pretensão, de promover a “construção dos saberes profissionais (...) [em que a mestranda assume o] compromisso e responsabilização progressiva pela acção docente” (Ficha Curricular 2012, p. 1). Esta intencionalidade educativa vai ao encontro de que se encontra preconizado no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, no qual elenca o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB, enunciando os referenciais comuns às práticas dos docentes. Neste Decreto-Lei são evidenciadas as exigências para a formação docente, em que o educador de infância e o professor devem assumir-se como profissionais de educação, “com a função específica de ensinar, pelo que recorre[m] ao saber próprio da profissão, apoiado[s] na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Capítulo II, Ponto 2, alínea a).

Assim, os objetivos elencados nas fichas curriculares de PPS (EPE e 1.º CEB) visam a promoção e desenvolvimento de capacidades ao nível da mobilização e articulação de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos na prática e na conceção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares nos contextos e sob a perspetiva do trabalho colaborativo. Neste sentido, o profissional em formação deve problematizar as teorias e práticas pedagógicas, os recursos dinamizados para as mesmas e o contexto, para desta forma agir em conformidade. Esta ação deve ser sustentada em estratégias de observação e na reflexão reguladora e sistemática sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem dos alunos. A formanda deve também mobilizar os conhecimentos adquiridos para

solucionar problemas em contexto educativo e no desenvolvimento de teorias sobre a prática.

Deste modo, a formanda deve assumir uma atitude profissional crítico-reflexiva, investigativa, empreendedora e potenciadora da sua autonomia, responsabilidade, inovadora e criativa no desenvolvimentos das práticas e processos, exercitando sistematicamente a reflexão sobre, na e para a ação. Seguindo estas premissas, a mestrandia planifica e avalia a ação educativa adequando-a ao desenvolvimento de aprendizagens integradas dos alunos compreendendo os fatores inibidores e propulsores do sucesso educativo.

Assim, a estagiária deve fomentar o desenvolvimento de relações positivas com os alunos, para promover a segurança afetiva e a predisposição para as aprendizagens. A mestrandia necessita compreender a era do conhecimento digital e do global confrontando uma geração multimédia. Nos objetivos elencados, a mestrandia também desenvolve estratégias de diferenciação pedagógica que vão ao encontro da diversidade e da inclusão. Ao nível da conceção, a estagiária deve concretizar o desenvolvimento e a avaliação de projetos de intervenção pedagógica em articulação com as variáveis situacionais específicas dos dois contextos da prática profissional (Ficha da Unidade Curricular de PPS, 2012 & Ficha da Unidade Curricular de PPS, 2013).

Nesta linha de pensamento, também deve desenvolver projetos de investigação sobre as práticas e difundir, junto da comunidade educativa e outros públicos, o seu impacto na transformação da educação, compreendendo as questões éticas na educação. Sendo que todo este processo de formação estará sempre em construção, compreendendo o princípio de aprendizagem ao longo da vida (*ibidem*).

Os dois estágios de PPS desenvolvidos nos contextos de EPE (Creche) e de 1º CEB tiveram lugar em instituições protocoladas com a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este processo de formação profissional sustentou-se na colaboração entre diferentes atores: a orientadora cooperante, diade de formação e supervisora institucional, autenticando o desenvolvimento de competências à luz dos objetivos referidos na ficha curricular.

Nesta compreensão, importa salientar que os estágios decorreram em fases distintas, sendo que o estágio integrado na EPE (2012/2013) se iniciou a dia

20 de fevereiro de 2013 e finalizou no dia 14 de junho do mesmo ano, no Colégio Novo da Maia (CNM), na sala B da Creche com crianças de dois anos. Enquanto, o estágio elencado no 1.º CEB (2013/2014) teve início a dia 02 de outubro de 2013 e terminou a 22 de janeiro de 2014, na Escola Básica do 1º Ciclo da Torrinha, na sala 5, com uma turma do 1.º ano. Os estágios contemplaram a totalidade de 210 horas que foram repartidas por três dias da semana, (quarta, quinta e sexta feira) num total de cinco horas por dia.

No estágio, a mestranda desenvolveu as suas práticas segundo as etapas da metodologia investigação-ação, o que possibilitou observar, refletir, analisar, e compreender o contexto, para planificar, intervir e avaliar, com intencionalidades educativas. Desta forma, a mestranda mobilizou uma espiral investigativa, no sentido de proporcionar transformações nas práticas educativas, reconstruindo aprendizagens e conhecimentos ao nível da profissão docente.

As práticas desenvolvidas nos contextos são explanadas no presente documento, como forma de compreender e aceder ao pensamento da mestranda, sendo que a primeira parte, respeitante ao estágio na EPE (cf. Anexo 1), encontra-se estruturado similarmente ao do 1.º CEB, sendo referido de seguida.

O presente documento está organizado em três capítulos, sendo que no primeiro capítulo a mestranda expõe o enquadramento teórico conceptual, onde preconiza as fontes teóricas que sustentaram e fundamentaram as suas práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º CEB. O segundo capítulo destina-se à apresentação e caracterização geral da instituição onde decorreu o estágio, abordando características de todo o ambiente educativo. No que concerne ao capítulo três, a mestranda descreve e analisa as atividades desenvolvidas, os resultados obtidos pelas mesmas, apresentando eventuais propostas de transformação, sendo que este capítulo elucida as práticas desenvolvidas na promoção e desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Após o capítulo três, o presente documento contempla uma reflexão final em que a mestranda explana os contributos, as potencialidades e constrangimentos encontrados, as formas de colmatação dos mesmos, assim como o desenvolvimento de competências profissionais, socioprofissionais e pessoais ao longo do percurso de formação.

No final, como forma de justificar e fundamentar as afirmações e as constatações ao longo do relatório, é apresentada a lista de referências bibliográficas, sendo que estas evidenciam a pesquisa que sustentou e orientou a prática pedagógica supervisionada da formanda. Segundo esta premissa, tornou-se emergente anexar ao presente documento, elementos imprescindíveis à ilustração das práticas desenvolvidas. Assim, o anexo 1 corresponde ao relatório de estágio de qualificação profissional na EPE, sendo que o anexo 2 é organizado em dois grupos: 1) anexos de tipo A, os quais correspondem a um exemplar dos documentos expressos na lista de anexos, disponíveis em formato de papel; 2) anexos de tipo B, os quais são disponibilizados apenas em suporte digital, uma vez que correspondem à totalidade dos documentos construídos pela estagiária.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL CONCETUAL

1.1. O CURRÍCULO E O ENSINO

O direito à educação em Portugal concretiza-se, segundo a Lei Bases do Sistema Educativo (LBSE), através de um conjunto de meios representados pelo sistema de ensino, sendo que este se manifesta pela garantia de instituir uma permanente ação formativa orientada, de forma a “favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Decreto-Lei n.º 49/2005, capítulo I, art.º 1º). Este documento estabelece que todos os portugueses fruem do direito à educação e à cultura, sendo da responsabilidade do Estado promover a sua democratização, ou seja, garantir o acesso e o sucesso escolar de forma igualitária para todos.

Durkheim (1977), nesta perspetiva “não reconhece, ao longo do tempo histórico, a existência de qualquer sociedade que configure um tipo de educação homogéneo e igualitário”, sendo da responsabilidade do sistema educativo contribuir “para a unidade e diferenciação no todo social, a educação configura-se [assim] como agente de manutenção de reforço de ordem e de disciplina na sociedade” (Durkheim, 1977, citado por Pardal, 2005, pp. 9-10).

Neste sentido, a escola constitui-se como um crucial contexto para a aprendizagem, devendo promover e envolver os alunos como parte integrante no desenvolvimento da cidadania. Tendo em conta o exposto, o primordial objetivo da escola é ensinar, estimular as capacidades do aluno, envolvê-lo na sua formação, promovendo o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, enquanto centro da ação educativa (Post & Hohmann, 2007). Segundo esta premissa, o docente afigura-se como o representante promotor de um processo de ensino e de aprendizagem.

O professor interage com os seus alunos e “caminham” juntos na construção do conhecimento, uma vez que “a própria aptidão para aprender é, sem dúvida, uma notabilíssima capacidade aberta, talvez a mais humana e

necessária de todas elas” (Savater, Castilho, Crato, & Damião, 2010, p. 18). Neste sentido, o docente deve desenvolver a sua prática, demonstrando a capacidade de agir indo ao encontro das necessidades, interesses e dificuldades de cada aluno, uma vez que “focalizando com regularidade o olhar nos estudantes individuais ou no grupo, o professor comunica a cada um que é parte importante do que se passa [na sala de aula]” (Cangellosi, 1988, citado por Ferreira & Santos, 2000, p. 46).

Segundo Coll (2001), o professor deve propor atividades integradas e integradoras, ou seja, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, estabelecendo relações e conexões de forma a articular os saberes. Seguindo este fio condutor, o aluno vai construir o seu próprio conhecimento, formando redes associativas e atribuindo sentido às novas aprendizagens. Para que o docente seja bem-sucedido no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, necessita encontrar metodologias de trabalho e estratégias motivadoras. Um sistema de ensino constituído por docentes preocupados nas estratégias que optam para os seus alunos, com a intencionalidade educativa de os motivar às aprendizagens, este sistema construirá sociedades motivadas e “famintas” pelo conhecimento.

Neste sentido, face à importância das tecnologias na sociedade, as estratégias adotadas como fontes motivacionais devem contemplar os meios e recursos tecnológicos. Assim, tendo em conta que a escola está inserida num determinado contexto social, na mesma perspetiva, os alunos e o professor interagem desempenhando os seus papéis nesse contexto. Desta forma, o docente enfrenta um dilema, pois se por um lado deseja criar comunidades que partilhem o encorajamento, segurança e o apoio a cada aluno, por outro lado, esta forma de interação também pode limitar a iniciativa individual e caminhar no sentido oposto à criatividade e à aprendizagem. Segundo Arends (2008), “A vida na sala de aula consiste principalmente em alunos individualmente motivados e professores que interagem num contexto social” (p. 137). As estratégias de motivação influenciam a criação de comunidades de aprendizagem, uma vez que os alunos através de tarefas em que interagem ativamente com os pares, envolvem-se positivamente nos processos de ensino. Desta forma, a gestão de estratégias sustentadas em trabalhos grupais, formam comunidades de aprendizagem na sala de aula.

Neste sentido, na concretização de um planeamento da ação educativa sustentada nestas estratégias, torna-se necessário conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos, motivando-os a extrapolar na progressão das aprendizagens. Tendo em conta o exposto, o docente deve proporcionar e envolver os alunos em tarefas na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). Vygotsky define-a como “a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode atingir, actuando independentemente, e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou mais bem preparado nessa tarefa” (Vygotsky, 1979 citado por Coll *et al.*, 2001, p. 124). As ideias de Vygotsky são fulcrais na educação, pois este defende que “a aprendizagem ocorre através da interação social dos professores e pares. Com desafios e assistência adequados por parte dos professores ou de pares mais capazes, os alunos são impulsionados em direcção à sua zona proximal de desenvolvimento, onde tem lugar a aprendizagem de novos conhecimentos” (Arends, 2008, p. 386).

Nesta linha de raciocínio, o desenvolvimento da aprendizagem é enriquecido, pela interação com o outro, alterando os esquemas de conhecimento e conquistando a segurança e autonomia necessárias para a resolução de tarefas complexas e realizadas individualmente. Segundo esta premissa, salienta-se a importância de promover o trabalho cooperativo entre os alunos, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento dos mesmos, criando momentos onde ocorra a ZDP, sendo que estas originam progressões nas aprendizagens dos participantes (Coll, *et al.*, 2001). Neste sentido, o objetivo fulcral da educação é

promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos, na medida das suas potencialidades [e deve preparar a criança para uma vida adulta ativa numa sociedade livre e] inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua (Unicef, 1990, p. 21, Artigo 29, alíneas a, c).

Assim, torna-se essencial que o sistema educativo contribua para a “realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Lei n.º 49/2005, Capítulo I, Artigo 3.º, Alínea b).

Neste sentido, a Escola elabora, fundamenta e sustenta-se em documentos que orientam as práticas pedagógicas a desenvolver no ambiente educativo. Desta forma, este orienta-se segundo concepções democráticas, que se preocupam com todos os intervenientes do ensino, uma vez que todos usufruem do reconhecimento efetivo do direito a uma educação com qualidade, apesar de ser um objetivo complexo de concretizar. Deste modo, os profissionais responsáveis pela organização destes documentos necessitam analisar os problemas curriculares e encontrar soluções. No sentido de construir o currículo com intenções pedagógicas que evidenciem a diferenciação e aprendizagens significativas. Assim, desenvolvem um percurso de estratégias diversificadas para que, à saída do sistema educativo, os alunos possam deter perfis semelhantes de aprendizagem.

Nesta linha de raciocínio, e segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001, “o professor do 1.º ciclo do ensino básico desenvolve o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (anexo 2, capítulo II, ponto 1). Assim, o professor gere o currículo de forma a desenvolver a sua ação tornando-a significativa, promovendo processos de ensino e de aprendizagem, em conformidade no que se encontra elencado na LBSE. Segundo esta lei, o currículo entende-se “por o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos, assim como outros princípios orientadores que venham a ser aprovados com o mesmo objetivo” (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 2, ponto 1).

Numa perspetiva construtivista, as escolas desenvolvem e elaboram variados documentos que substanciam a prática educativa, como o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA) e o Plano de Turma (PT). No entanto, a escola onde foi realizado o estágio de formação da mestranda, pertence a um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), assim, o PT integra-se num outro documento, designado, o Dossier Técnico Pedagógico (DTP).

A comunidade educativa constrói o PEA, segundo os pressupostos teóricos que o sustentam, onde elabora a descrição do agrupamento, das escolas, organização e objetivos comuns entre outros aspetos relevantes à

referenciação da ação educativa que se pretende alcançar e desenvolver. Este documento representa um instrumento que tem como função a transmissão das vontades de todos os envolvidos na organização do mesmo, sendo que o elaboraram em trabalho colaborativo e de negociação, demonstrando que o PEA é a “pedra basilar” da autonomia da comunidade educativa (Favas, 2007, s/p). O PEA é a “filosofia subjacente a uma dinâmica de escola”, este define linhas orientadoras gerais respeitantes às singularidades da comunidade educativa, segundo as normas portuguesas (*ibidem*). Assim, “estabelece metas prevendo parcerias e tendo em conta os diferentes recursos disponíveis” (Leite, 2003, citado por Favas, 2007, s/p).

No que respeita ao DTP, este é um dispositivo de trabalho preconizado pelo professor titular da turma, sendo que a sua organização será explicitada no seguinte capítulo. Na elaboração destes documentos, os profissionais de educação devem considerar as singularidades do contexto educativo a que se destinam os mesmos, respeitando os princípios de equidade e de diversidade que sustentam o currículo.

Nesta linha de pensamento, o professor dispõe de outros documentos que consignam e orientam a prática do professor, ou seja, os programas e as metas para todas as áreas curriculares, regulando e enquadrando os objetivos da documentação legal da educação. O docente deve fundamentar a sua ação, utilizando os documentos atrás referidos, na construção das planificações. As metas curriculares, em consenso com os conteúdos do programa, estabelecem prioridades nas aprendizagens consideradas essenciais a desenvolver nos alunos.

Desta forma, salientam-se os programas existentes que orientam os docentes relativamente aos conteúdos a trabalhar em cada ano de escolaridade. Estes são organizados por área curricular, onde caracterizam a organização programática do 1.º CEB e os resultados esperados, os descritores de desempenho e conteúdos a desenvolver. Assim, o programa de português, com a coordenação de Reis (2009) foi revisto, uma vez que, “datando de há quase duas décadas, chegou o momento de aqueles programas serem substituídos por outros”, já que o 1.º CEB constitui uma determinante etapa de todo o percurso escolar na vida dos alunos (p. 3). O português, pelo seu caráter transversal, “constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares”, que neste sentido contribui para o sucesso escolar

dos alunos (*idem*, p. 21). Assim, o ensino de português sustenta-se em quatro domínios de referência: oralidade, leitura e escrita, iniciação à educação literária e gramática. Importa salientar o investimento preconizado neste ciclo quanto à Educação Literária, sendo que o programa prevê para leitura na sala de aula, textos e obras estabelecidos no Plano Nacional de Leitura (PNL).

O programa de matemática (Ponte *et al.*, 2007) sofreu uma revisão da estrutura curricular, legitimada no Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho, sendo este revisto pelo Decreto-Lei 91/2013 de 10 de julho, bem como no Despacho n.º5306/2012 de 18 de abril, pois existiu a necessidade de melhorar a articulação entre os programas dos restantes ciclos. Este preconiza os domínios: números e operações; geometria e medida; organização e tratamento de dados.

O programa de estudo do meio, homologado pelo Despacho n.º 139/ME/1990 de 16 de agosto, não foi revisto, continuando a vigorar o anterior, elencando blocos para estruturação do pensamento dos alunos, sendo estes: À descoberta de si mesmo; À descoberta dos outros e das instituições; À descoberta do ambiente natural; À descoberta das inter-relações entre espaços; À descoberta dos materiais e objetos; À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade.

O programa de expressões artísticas e físico-motoras também não foi revisto, sendo anexado neste as orientações relativas à educação moral e religiosa das confissões. Neste programa também foram inseridos itens referentes às três áreas curriculares não disciplinares: área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica.

Na mesma linha de pensamento, as metas de aprendizagem que complementam os programas de estudo do meio e de expressões artísticas e físico-motoras continuam a vigorar, com exceção de português e matemática.

No que concerne às metas curriculares, estas foram elaboradas para complementar os programas, constituindo-se como documentos orientadores da prática docente, sendo construídas para a área de português (Buescu, *et al.*, 2012) e de matemática (Bivar, *et al.*, 2012), encontrando-se homologadas pelo Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril.

Importa ainda salientar as alterações elencadas no Anexo I, do Decreto-Lei 91/2013 de 10 de julho, onde as componentes do currículo, com a respetiva carga horária semanal, designam-se pelas disciplinas: português (7,0 horas),

matemática (7,0 horas), estudo do meio (3,0 horas), expressões artísticas e físico-motoras (3,0 horas), apoio ao estudo (1,5 horas), oferta complementar (1,0 hora) e ainda no que respeita a atividades de carácter facultativo - atividades de enriquecimento curricular (5,0 a 7,5 horas) e educação moral e religiosa (1,0 hora).

No seguimento dos documentos apresentados, o professor deve gerir o currículo considerando sempre o processo reflexivo sobre as situações concretas que o envolve, agindo em conformidade com as mesmas. Assim, mobiliza os conhecimentos teóricos e práticos no desenvolvimento da sua prática educativa, tendo em conta que a sua ação é refletida pelas aprendizagens dos alunos.

Em suma, o professor desempenha um papel preponderante no sistema de ensino português, sendo importante este permanecer em formação ao longo da sua vida. Na perspetiva de um professor investigador, torna-se basilar que o docente opte pelo(s) modelo(s) de ensino com que se identifique e que considere adequado(s) na orientação das suas práticas e ao seu grupo alvo.

1.2.MODELOS DE ENSINO

O professor deve refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem, tendo a consciência que os alunos são influenciados pelo mundo que os rodeia. Desta forma, o professor tem o dever de conhecer os diversos modelos de ensino que emergem do processo de ensino e de aprendizagem, assim como o desenvolvimento das crianças. Assim, “A escola é uma experiência formativa importante no período escolar, impregnando todos os aspectos do desenvolvimento (...) [mesmo que as crianças tenham frequentado o JI] o início do primeiro ano de escolaridade é um marco [que demonstra ao professor] um sinal de que a criança entrou num novo estágio de desenvolvimento (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 419).

A escola representa um marco na vida da criança, uma vez que, durante este percurso a criança desenvolve variados aspetos no seu desenvolvimento, quer

a nível físico, quer a nível cognitivo. No entanto a criança é influenciada por diversos fatores, o mundo que a rodeia é fundamental na construção da sua personalidade, valores, interesses, emoções e atitudes. Desta forma, a cultura escolar enraíza “toda uma política da vida e da identidade pessoal em que a autonomia do escolar serve, no essencial, para dar corpo a uma ética da obediência consentida e da padronização social” (Niza, 2012, p. 23).

A criança quando em interação com mais que um microssistema, ou seja, aquando a sua inserção num mesossistema, esta passa a operar em diversas situações nos diferentes ambientes que frequenta. Deste modo, partilha ações de interdependência em que tanto influencia o outro, como também é influenciada pelo outro (Bronfenbrenner, 1986).

Neste sentido, a interação entre a criança e os intervenientes dos sistemas em que esta age é crucial, ou seja, a família desempenha um papel importante da vida escolar do seu educando. Seguindo os pressupostos explanados na LBSE (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto), a família deve ser integrada no processo educativo; devem ser proporcionadas aos alunos, experiências que promovam a maturidade cívica e sócio afetiva que desenvolvam atitudes e práticas positivas de cooperação no plano dos seus vínculos familiares; o docente deve participar em colaboração com as famílias no processo de informação e orientação educacionais.

O docente, além de promover estas relações entre a escola e a família, deve estabelecer relações em que os intervenientes sejam: o aluno, o conteúdo e o professor, pois são estes os elementos que se relacionam no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. O professor é o elemento que dinamiza o conteúdo, processo de ensino, sendo o mediador entre a aprendizagem do aluno, auxiliando-o na construção do significado para que o mesmo atribua sentido aos conteúdos. Este processo deve ser promovido através das aprendizagens já adquiridas, para que o aluno seja capaz de os relacionar, desta forma, a aprendizagem tornar-se-á mais significativa.

Na atualidade, o docente é confrontado com públicos muito heterogéneos na sua sala de aula, assim torna-se desafiante encontrar formas de alcançar padrões de equidade ao nível do ensino. Neste sentido, o docente dispõe de variadas estratégias e práticas que o auxilia na co construção de saberes de forma igualitária. Nesta compreensão, para que todos os alunos desenvolvam as competências esperadas, o professor necessita dinamizar “modelos

múltiplos” de ensino, que estejam de acordo com os conteúdos de aprendizagem (Arends, 2008, p. 447). No entanto, importa salientar que uma das estratégias a preconizar, em todos os modelos, é a diferenciação pedagógica, consistindo na adaptação dos conteúdos e das abordagens educativas, possibilitando que cada aluno aprenda de acordo com o seu ritmo de aprendizagem (*idem*).

Tendo em conta o exposto, salienta-se a variedade de modelos existentes, podendo ser agrupados, nomeadamente, (1) modelos de ensino centrados no professor e (2) modelos de ensino centrados no aluno. Deste modo, destacam-se (1) os modelos de “instrução direta”, “ensino de conceitos”; (2) “aprendizagem cooperativa”, “aprendizagem baseada em problemas” e “discussão em sala de aula” (Arends, 2008).

O modelo de instrução direta nem sempre é assim designado, “Hunter (1982) chamou à sua abordagem modelo de ensino da mestria”, este modelo visa alcançar dois objetivos principais: que os alunos dominem os conteúdos de forma estruturada e a aquisição de competências. A instrução direta comporta cinco fases: “apresentar os objetivos e estabelecer o contexto; demonstrar o conhecimento e/ou a competência; proporcionar uma prática guiada; certificar-se da compreensão e proporcionar informação acerca do desempenho e prática alargada e transferência” (Hunter citado por Arends, 2008, p. 289).

Este modelo requer que o professor, para promover um ambiente de aprendizagem, detenha a capacidade de gerir a sala de aula, para captar a atenção dos alunos por períodos alargados de tempo, num ambiente de grupo. A instrução direta é muito criticada pelo seu demasiado centralismo no professor, no entanto, continua a ser um modelo popular que permite a concretização dos objetivos de ensino fundamentais.

Já o modelo de ensino de conceitos é moderadamente centrado no professor, centrando-se na exploração de conceitos, onde existe a preocupação de relacioná-los com os conhecimentos prévios dos alunos. A aula é explorada pelo professor, no entanto, em alguns momentos da aula, a função do docente é responder a questões dos alunos, deixando-os desenvolver as tarefas na aula de forma autónoma. A base teórica e empírica deste modelo é muito extensa, contudo, salienta-se que a mesma atribui relevância às teorias de desenvolvimento de Piaget e de Bruner. Neste modelo, o professor deve

estruturar adequadamente os momentos de apresentação e de aquisição de conceitos, sendo que nas fases finais da aula deve proporcionar momentos de interação entre os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem flexível, um pouco mais centrado no aluno (Arends, 2008).

Nos modelos mais centrados nos alunos destaca-se a aprendizagem cooperativa, este estabelece que existam momentos de trabalho colaborativo, ou seja, os alunos realizam tarefas em grupos. O contexto de trabalho em grupo desenvolve competências sociais e de colaboração que utilizarão ao longo da vida. Arends (2008) salienta a importância atribuída por “Dewey e Thelen (s/d) [que] consideravam o comportamento cooperativo a base da democracia e viam as escolas como laboratórios para o desenvolvimento do comportamento democrático” (p. 347). Os trabalhos em pequenos grupos são desafiantes para a gestão da sala de aula e até dos próprios grupos, assim, orienta os alunos a fazer as transições e auxilia-os na gestão dos trabalhos e ensina importantes competências sociais. O professor deve refletir aquando a seleção dos elementos de cada grupo, adequando as características dos alunos aos objetivos que pretende alcançar, promovendo grupos heterogêneos.

No modelo aprendizagem baseada em problemas fundamenta-se em teorias construtivistas, para Piaget “a boa pedagogia deve (...) [proporcionar] às crianças (...) experiências para ver o que acontece, manipular coisas, manipular símbolos, colocar questões e procurar as próprias respostas” (Duckworth, 1991, citado por Arends, 2008, p. 385). Segundo Dewey (1916) as escolas serviriam como espelhos da sociedade, sendo que as salas de aula trabalhariam como laboratórios, onde os alunos investigavam resoluções de problemas da vida real (citado por Arends, 2008). Este modelo vai ao encontro da teoria de Vygotsky (1994), em que defendia que a aprendizagem ocorria na promoção de interações entre os professores e os seus pares. Na aprendizagem baseada em problemas o professor deve promover atividades sustentadas em situações problemáticas que motivem os alunos, ou seja, próximos da realidade deles.

Por fim, o modelo discussão na sala de aula, permite que o professor o desenvolva como uma estratégia crucial e transversal a quase todo o ensino. Através desta estratégia, o docente proporciona que o aluno desempenhe um papel de responsabilidade nas suas próprias aprendizagens. O aluno estimula o pensamento para expor as suas ideias em público, sendo que através desta

estratégia o professor identifica e avalia os processos mentais que o discente elabora, assim como as competências comunicativas (Arends, 2008).

Desta forma, importa salientar que, a oralidade é um domínio exigido nas metas curriculares da área curricular de português, deste modo, este modelo vai ao encontro das competências a desenvolver neste domínio, importante e por vezes complexo de dinamizar na sala de aula. Neste sentido, este modelo de ensino representa uma metodologia enriquecedora na “lenta e árdua aprendizagem da comunicação (...) a educação linguística nas aulas deve contribuir, sobretudo, para ajudar a fazer coisas com as palavras, melhorando a sua competência comunicativa” (Lomas, 2006, p. 6). O português representa uma educação permanente, uma vez que está presente em todas as áreas curriculares, utiliza-se a língua portuguesa quando se aborda a matemática, o estudo do meio, as expressões artísticas e físico-motoras, não sendo só na área curricular destinada à língua. Assim, este modelo proporciona diversas vantagens na dinamização das atividades na sala de aula, promovendo capacidades, quer a nível cognitivo, quer a nível pessoal e social.

Os modelos refletem formas de explorar estratégias e metodologias de ensino que promovem aprendizagens, cabe ao professor analisar com quais se identifica e quais se adequam melhor aos seus alunos. O professor pode adaptar características de variados modelos, combinando-os e formando o seu próprio modelo. O docente deve elencar as características dos modelos adequadas às suas crenças pedagógicas assim, como às características dos seus alunos, sempre com a intencionalidade educativa de desenvolver processos de ensino e de aprendizagem eficazes.

1.3. O PAPEL DO PROFESSOR E A IMPORTÂNCIA DA SUA FORMAÇÃO

O docente deve contemplar a busca constante pela atualização do conhecimento, que lhe permita adequar as suas práticas ao seu grupo/turma e até a cada criança. Tendo como base o exposto, o processo de ensino e de aprendizagem é conduzido pelo professor. Desta forma, a responsabilidade docente embarga a consciencialização que está a desenvolver o futuro,

edificando as mentes dos seus discentes, construindo pilares seguros para uma vida em sociedade, alicerçada em valores e atitudes.

A sociedade confere ao professor a tarefa de ensinar, esperando que este demonstre possuir virtudes “infinitas” na dimensão educativa do trabalho docente, uma vez que, deve ter a consciência lúdica que é crucial educar os seus alunos para a cidadania. Assim, este sustenta-se na “retidão, coragem, otimismo, e mil outras qualidades” (Perrenoud, 2000, p. 154). Este medo de assumir a responsabilidade de ensinar, pela sociedade, é sempre atual, Péguy (1904) escrevia sobre este assunto, referindo que “Quando uma sociedade não pode ensinar (...) é [por] que ela tem vergonha, tem medo de ensinar-se a si mesma (...) uma sociedade que não ensina é uma sociedade que não se ama, que não se estima; e este é precisamente o caso da sociedade moderna” (Perrenoud, 2000, p. 141).

Neste sentido, o docente deve “caminhar” em paralelo com a sociedade, uma vez que o trabalho do professor, pode ser sustentado e/ou condicionado pela sociedade.

O professor deve ter em vista a sua autonomia, respeitando as suas concepções sobre a educação, escolhendo como centro da sua ação os seus discentes, tendo em conta que estes estão inseridos numa sociedade que se encontra em constantes modificações, o que leva à alteração das mentalidades das crianças que a integra. No entanto, esta mudança de mentalidades, relativamente, à educação depende do que os professores pensem, sobre ela, de como a pratiquem e da maneira como eles a conseguem construir ativamente (Thurler, 1994).

Nesta compreensão, Delors (1996) apresenta quatro pilares que conferem as bases da educação, “Aprender a conviver” respeitando os outros; “Aprender a conhecer” aprendendo ao longo da vida; “Aprender a fazer” não só do ponto de vista profissional, mas também pelas formas possíveis de ativar estas aprendizagens na sociedade, fazendo parte de atividades sociais; por fim, e não menos importante “Aprender a ser” o primordial pilar a desenvolver anteriormente a todos os outros, sendo que, o professor deve compreender-se e conhecer-se a si mesmo (Delors, 1996, p. 14). Segundo este pressuposto, o professor para “Aprender a ser” tem que se conhecer a si mesmo, enquanto indivíduo da sociedade, e conhecer o seu “eu” enquanto profissional. Desta forma, necessita evidenciar os objetivos presentes no perfil de desempenho do

docente, no qual se concretiza em quatro dimensões: (1) profissional, social e ética; (2) do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (3) da participação na escola e relação com a comunidade escolar; e (4) do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Neste sentido, o professor deve ter consciente qual o seu papel, enquanto profissional ativo, na forma como participar na organização do sistema educativo (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto). Tendo como base o exposto, o professor ao privilegiar uma busca incessante de novos conhecimentos, permite que os seus alunos adquiram sempre aprendizagens mais significativas, pois um docente insaciado pela descoberta de novas práticas é, e será um profissional competente na promoção e sucesso das aprendizagens. Assim, valoriza-se o docente com “conhecimento no domínio de ensino” sendo que domina o “conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Segundo este decreto, o docente deve ser um investigador das metodologias educacionais, uma vez que o seu papel não é “o de um mero funcionário ou técnico”, mas sim “o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais” (*idem*).

O profissional que pratica a investigação como metodologia para melhorar a sua prática e acredita no paradigma sócioconstrutivista, reconhece a necessidade de analisar e compreender os seus discentes para, assim, conseguir integrar mudanças significativas na sua ação.

Nesta linha de ideias, o quadro teórico e prático do docente deve ser diversificado e rico, no entanto, este quadro estará sempre em fase de “remodelação” e inacabado, ou seja, o profissional de educação encontra-se em formação ao longo da sua vida. Desta forma, um corpo docente composto por profissionais de educação que desenvolvam o seu perfil docente ao longo da vida, constituirá um grupo que fomenta e assegura funções de acrescida responsabilidade, visionando uma maior autonomia nas escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril).

Nesta compreensão, o professor valoriza a aprendizagem que realiza, ao longo da vida, se a perspetivar como forma de satisfazer as necessidades que vai sentindo na sua prática presente e futura. Sendo que relaciona as suas

ações, enquanto professor, com os seus alunos, com a escola e com o contexto educativo que o rodeia. Assim, o desafio do professor “consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais (McBride, 1989, citado por Nóvoa, 1995, p. 29).

Neste sentido, o professor encara a sua prática confiante do seu desenvolvimento profissional e, tal como Alves (1994) afirma “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...” (p. 4).

O professor surge no centro de uma relação dialética, estabelecida entre a prática e a reflexão, fruindo da capacidade de observar, planear, agir e refletir/avaliar, de forma a promover “aprendizagens significativas no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade” que assomam do ciclo investigação-ação, o professor aparece no centro dessa relação, (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Capítulo III, Ponto 1). Assim, torna-se emergente que o docente desenvolva esta metodologia no percurso da sua prática pedagógica.

1.4. O PROFESSOR INVESTIGADOR

O professor que desenvolve a sua prática, tendo como preocupação a serenidade e o desenvolvimento harmonioso dos seus alunos, pratica uma investigação sistemática e reflexiva. Nesta perspetiva, o docente desenvolve uma ação pedagógica de índole praxeológica, sendo que procura, deste modo, uma reorientação concetual, tendo como base a sua prática (Ribeiro, 2006). Desta forma, a investigação integra a procura de conhecimentos sustentada na intenção de causar mudanças, tendo em conta que o professor analisa retrospectivamente as suas ações, a investigação possibilita prospetivar as ações futuras, promovendo a sua emancipação profissional (Oliveira & Serrazina,

2002). Segundo o Decreto-Lei 43/2007 de 22 de fevereiro, a obtenção de habilitação docente preconiza “a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional (...) [dando] especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional”.

Segundo estes pressupostos, a investigação-ação constitui “um meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na acção educativa, mas também no contexto em que essa acção se desenrola” (Carr & Kemmis, 1986, citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 57), com a intencionalidade de causar mudanças na ação. A investigação-ação é desenvolvida “através de uma metodologia em espiral de planificação, acção, observação e reflexão sobre a acção” (*ibidem*). Estes momentos, também, referenciados por Kemmis e McTaggart, iniciam pelo desenvolvimento de um plano sobre a situação crítica a decorrer que os investigadores desejam melhorar. Após este momento, o plano é colocado em ação, posteriormente, observa-se os efeitos após a investigação da situação problemática e finalmente reflete-se sobre esses mesmos efeitos. Este processo é cíclico, uma vez que se inicia novamente, quer seja sobre a mesma situação, quer seja sobre outras que poderão surgir. Assim, as ações investigativas em colaboração são potencialmente mais eficazes do que aquelas que são conduzidas individualmente, beneficiando toda a escola (Burns, 1999).

Desta forma, o professor para fundamentar a sua prática necessita observar colocando em ênfase os aspetos críticos a solucionar. Para concretizar a observação necessária à deteção de fatores problemáticos, o docente deve ter a capacidade de questionar o observado, de refletir e propor hipóteses que justifiquem o seu olhar. Assim, necessita mobilizar os saberes da observação, diferenciando de um natural olhar, a observação com intencionalidade de carácter focalizado e fundamentado com os pressupostos teóricos. A observação deve abranger todo o ambiente educativo, no caso do estágio no 1.º CEB, esta deve focar-se nas estruturas que compõem a escola, a sala de aula, os alunos, os materiais e recursos disponíveis, as organizações espaço/tempo, as interações entre os atores educativos, entre as crianças e entre a comunidade escolar. Desta forma, a capacidade de observar é crucial no desenvolvimento do profissional educativo.

Neste sentido, o professor dispõe de recursos para a concretização dos momentos referidos anteriormente, a planificação, a ação interventiva do docente e a avaliação. O docente que baseia a sua prática na metodologia de investigação-ação estrutura e transforma as suas ações educativas. Assim, o processo de ensino e de aprendizagem é enriquecido onde os principais beneficiados sejam os alunos, pois nos presentes dias “As exigências de funcionamento do sistema educativo determinam que o professor desempenhe o papel de investigador: deverá ser capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação (Estrela, 1994, p.27).

Nesta compreensão, importa salientar que o professor investigador utiliza na sua ação processos reflexivos, concebendo entre a prática e a reflexão uma relação simbiótica. Neste sentido, o profissional de educação deve ser indagador, questionador das suas ações e por conseguinte a sua “ação indagadora (...), quando assente na reflexão crítica e sistemática sobre as práticas, articulando ensino e investigação, promove a sua transformação, na procura de maior justiça, participação e igualdade de oportunidades para todos, pela articulação da reflexão e experimentação” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44).

O docente deve desenvolver e cultivar a capacidade reflexiva, nas ações, nos valores, nas atitudes, nas situações críticas, nos imprevistos, entre muitos outros fatores, sobre o que diariamente precisa refletir, sendo o seu primordial objetivo a compreensão e transformação da prática educativa que desenvolve. Desta forma, a reflexão na ação, considerada por Schön (1990), o professor reflete no desenvolvimento da própria ação, transformando de imediato a mesma (citado por Nóvoa A., 1992b). Aquando a reflexão sobre a ação, que acontece posteriormente a esta ter sido desenvolvida, o docente reconstitui no seu pensamento a prática ocorrida, analisando-a de forma retrospectiva, induzindo sobre aspetos que pode melhorar nas ações futuras. Para valorizar o processo reflexivo do professor, este elabora a reflexão sobre a reflexão na sua prática pedagógica que permite ao docente interpretar a ação e as reflexões desenvolvidas, perspetivando transformações para enriquecer a prática.

Assim, salienta-se a importância da reflexão transmitindo valores epistémicos ao profissional de educação, desenvolvendo o pensamento crítico e criativo. Vygostky (1978) defendia que qualquer ser humano é um criador

flexível do seu futuro, concorrendo, desta forma, na transformação da sua cultura. Nesta perspetiva, Piaget (1988) considerava que o fulcral objetivo da educação deveria ser, constituir-se pessoas que possuíssem capacidades de conceberem novas coisas e não se limitarem a imitar os feitos das gerações antecedentes. Assim, “um profissional de educação (...) recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Capítulo II, Ponto 2, alínea a), para desta forma inovarem as suas práticas educativas, criando gerações com pensamento crítico e reflexivo.

Na investigação-ação, a prática reflexiva é transversal a todos os momentos desenvolvidos nesta metodologia, no entanto, salienta-se que um professor que reflete sobre a sua prática é um professor observador da mesma, sendo que esta é a “primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p.29). O docente dinamiza a estratégia observacional, servindo como suporte para identificar aspetos importantes no desenvolvimento dos seus alunos e da sua própria prática. Deste modo, a utilização de instrumentos auxiliares desta prática, surgem as grelhas de observação, que possibilita o registo das observações de aspetos considerados relevantes pelo professor, nomeadamente, o comportamento, as atitudes/valores, a compreensão dos conteúdos e os resultados esperados de todas as áreas curriculares.

Neste sentido, a observação alicerça a planificação do professor, sendo que seguindo a metodologia investigação-ação, a sucede nesse percurso. O docente recorre à construção de planificações para orientar a sua prática na sala de aula, respeitante ao ano que leciona, baseando-se no processo de ensino e de aprendizagem. Nesta compreensão, o professor elabora a planificação anual, delineando projetos passíveis de realizar com a turma, os objetivos de ensino que pretende alcançar, durante o ano, tanto ao nível dos conteúdos das diversas áreas curriculares como ao nível de valores, entre outros. O docente que organiza e contextualiza a sua prática dispõe da planificação mensal e semanal. Sendo que a primeira vai ao encontro de uma realidade mais aproximada ao desenvolvimento dos alunos, a planificação semanal retrata as necessidades observadas quase em tempo real. Esta permite que o professor promova um processo de ensino e de aprendizagem que corresponda às necessidades e interesses da turma e, até de prever as dificuldades de

determinadas crianças, como por exemplo, sentir a necessidade de elaborar recursos diversificados e promotores de diferenciação pedagógica.

Face ao exposto, as planificações sustentam a prática do professor transmitindo seguranças e certezas no seu desempenho na prática. Importa referir que a elaboração da planificação é um processo complexo, processo esse que o professor deve compreender, como também, dominar as suas especificações.

No que respeita às especificidades processuais da planificação, a mais complexa para o docente é “decidir o que ensinar [pois este] está entre os aspetos mais difíceis da planificação do professor porque existe muito para aprender e tão pouco tempo para ensinar” (Arends, 2008, p. 102). No seguimento deste raciocínio, o papel do professor por vezes é limitado no que concerne à escolha dos conteúdos, uma vez que, existem variados fatores que influenciam, exteriores ao contexto de sala de aula. Assim, o conteúdo surge em seguimento dos documentos orientadores da prática docente, ou seja, os programas e as metas de aprendizagem/curriculares, no entanto, o que mais condiciona é a “obrigatoriedade” de seguir os manuais e “o que é ensinado nas escolas” do Agrupamento, visto que “de facto, em muitas escolas, a tarefa de planificação reduz-se à selecção do texto a utilizar. Para além disso, trata-se de seguir as suas formulações (Zabalza, 1998, p. 49). Nesta linha de pensamento, o professor adequa as estratégias, recursos, materiais estruturados ou não-estruturados, tempo, espaço, métodos(s)/instrumento(s) de avaliação e as competências ao conteúdo a abordar.

Após esta construção e preparação das atividades a desenvolver na prática, o professor deve perspetivar a sua ação futura, para organizar a ação prospectivamente de forma a reduzir a imprevisibilidade, como também verificar se necessita elaborar recursos extra para proporcionar aprendizagens significativas e igualitárias. Desta forma, o docente deve ter em conta a complicada tarefa de gerir o tempo, sendo este crucial no processo de ensino e de aprendizagem, sendo que os ritmos de aprendizagem são diversificados. Nesta gestão, o professor deve mobilizar estratégias eficazes na forma que organiza o tempo durante as atividades. Na sequência da complexidade que a gestão do tempo proporciona, foram realizados diversos estudos, dos quais se salienta o estudo de Weinstein (2002) e Mignano (2007), que diferenciam o tempo de ensino em sete categorias: (1) Tempo total – que os alunos passam

na escola; (2) Tempo de frequência – que diz respeito ao tempo que realmente os alunos passam na escola, ou seja, as faltas que os alunos dão por variados motivos; (3) Tempo disponível – o tempo contabilizado extraindo os tempos não letivos, almoço, reuniões, entre outros; (4) Tempo acadêmico planejado – o tempo que o professor planeja para as atividades; (5) Tempo acadêmico real – tempo que realmente o professor passa com as tarefas; (6) Tempo ocupado - tempo que realmente o aluno gasta para concluir a tarefa; (7) tempo de aprendizagem acadêmica – tempo que o aluno gasta e é bem-sucedido, ou seja, tempo relacionado com a sua aprendizagem (citados por Arends, 2008).

No contexto de ensino, o tempo é fundamental para que exista aprendizagem, no entanto o espaço tem similarmente importância. O espaço influencia como os alunos se relacionam e como aprendem, o professor vai gerir o espaço dependendo das estratégias que seleciona para dinamizar a atividade. A gestão do espaço reflete uma especificidade importante a considerar na planificação, uma vez que o professor determina como vai gerir, o mesmo espaço, de diferentes formas diariamente. A tarefa torna-se complicada quando os ritmos e as relações entre os alunos são muito diversificados.

Em suma, a planificação é uma etapa importante a considerar antes da ação, para prever o processo de ensino e de aprendizagem, pois é através desse plano que “a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas acções” (Clark & Peterson (s/d.) citado por Zabalza, 2000, p. 48). Importa destacar que a preparação da ação, através da planificação favorece e apoia a prática docente, proporcionando a promoção de “aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Capítulo III, Ponto 1).

Ainda, no que concerne ao ciclo da metodologia investigação-ação, o professor desenvolve uma etapa fundamental, a avaliação, sendo que esta é realizada durante os processos anteriores. Assim, o professor cumpre um dos pontos preconizados no perfil de desempenho do professor, ou seja, “Utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da

sua própria formação” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Capítulo III, Ponto 2, Alínea j).

Nesta compreensão, a avaliação “constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012, Capítulo III, Secção I, Artigo 23.º, Ponto 1), devendo o professor integrar, nesta verificação de aprendizagens, os alunos e os seus EE. Neste sentido, o professor promove a comunicação entre os EE e os alunos sobre os progressos alcançados no que concerne às aprendizagens, para, em conjunto, melhorar o ensino e suprir as dificuldades de aprendizagem” (*idem*, Ponto 3).

O docente para concretizar a avaliação das aprendizagens dos alunos dispõe de diferentes modalidades, a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (Decreto-Lei n.º 139/2012). A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, sendo crucial no 1.º ano, ano em que se desenvolveu o estágio, no sentido de fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superar eventuais dificuldades dos alunos, de apoiar e facilitar a integração escolar (*idem*, Capítulo III, Secção I, Artigo 24.º, Ponto 2).

A avaliação formativa é desenvolvida e obtida antes e durante a atividade letiva, esta fornece ao professor informações acerca dos conhecimentos prévios do aluno, do processo de ensino e de aprendizagem, auxiliando a tarefa docente nas tomadas de decisões; a avaliação sumativa alcançada após as aprendizagens dos conteúdos proporciona informações sobre o desempenho do aluno e do próprio desempenho do professor e, ajuda na elaboração de juízos sobre os resultados obtidos (Arends, 2008). Esta avaliação tem como objetivos a classificação e certificação incluindo, duas responsabilidades inerentes a este processo, ou seja, uma parte dos “professores e dos órgãos de gestão e administração dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” a avaliação sumativa interna; sendo que a outra parte corresponde à “dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito”, a avaliação sumativa externa (Decreto-Lei n.º 139/2012, Capítulo III, Secção I, Artigo 24.º, Ponto 4, alíneas a, b).

A avaliação representa um suporte de apoio à compreensão do profissional educativo, ou seja, este reflete sobre a sua ação, se alcançou os objetivos propostos na planificação, se as estratégias desenvolvidas foram motivadoras e

significativas no processo educativo dos seus alunos. Assim, este fundamenta a sua prática futura, transformando-a.

Para fundamentar a sua prática, o docente necessita investir numa análise crítica e inovadora, dos programas e metas curriculares, problematizando-as e conferindo o seu cunho pessoal, para desta forma, conceber estratégias que promovam a aprendizagens significativas nos alunos. Assim, deve ter em conta a articulação das diversas áreas do saber estabelecendo a interdisciplinaridade, enriquecendo as ligações entre os conteúdos, melhorando os processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, o docente não deve visionar a interdisciplinaridade como uma mera articulação das áreas curriculares, uma vez que esta é uma visão limitada. Este deve demonstrar ousadia e definir a interdisciplinaridade, através da procura de conhecimento e explicitação do seu espectro epistemológico e praxeológico, para conseguir compreender a razão da sua própria formação, enquanto estudante. O professor necessita

“reconhecer que, por detrás destas quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra disciplina [onde a principal pretensão é elaborar a junção das mesmas, articulando-as] estabelecer entre elas uma acção recíproca [sendo que] o sufixo trans supõe um ir além, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina” (Pombo, 2004, p. 4).

Assim, o professor deve dominar conhecimentos científicos por que ensinar exige articular e integrar o conhecimento científico dos conteúdos, o conhecimento didático-pedagógico dos mesmos, o conhecimento do currículo, o conhecimento de cada aluno e o conhecimento do contexto. Assim, este mobiliza a articulação destes conhecimentos integrando-os nas suas ações, concebendo situações de ensino singulares (Roldão, 2010). Neste sentido, o docente desenvolve um quadro teórico e prático personalizado, quer durante a formação, quer na experiência do contexto prático.

É neste sentido que o professor precisa refletir e fundamentar a prática, sendo um profissional consciente e consistente no desenvolvimento e construção contínua dos saberes próprios da educação. Segundo Schön (1987), os profissionais de educação fundamentam a sua prática através do desenvolvimento e exploração da metodologia investigação-ação, sobre um determinado aspeto do contexto escolar. O professor baseia-se nas teorias educativas mantendo o seu cunho pessoal, ou seja, detém uma perspetiva crítica, conduzindo a sua ação num permanente vaivém conducentes a futuras

investigações e posteriores transformações. Assim, este processo desenvolve-se numa relação de conversação coletiva entre os professores, no caso da mestranda. Esta relação estabelece-se, essencialmente, entre o par pedagógico, a orientadora cooperante e a supervisora institucional (Oliveira & Serrazina, 2002).

Nesta linha de pensamento, salienta-se a importância do trabalho colaborativo, uma vez que, ao desenvolverem práticas reflexivas em colaboração, proporcionam momentos de partilha de experiências e de opiniões que enriquecem os resultados das investigações. Neste sentido, o docente promove a sua formação permanente, sendo sustentada pelo pilar de um trabalho colaborativo, observando conjuntamente situações reais da prática, discutindo-as e refletindo coletivamente, procurando informações e respostas, para, desta forma, construírem novos conhecimentos ao nível da docência (Roldão, 2007).

De acordo com os pressupostos explanados, o docente deve exercer a sua atividade profissional em interação com os diversos intervenientes no processo educativo, promovendo a conceção e o desenvolvimento de relações de respeito entre todos, nomeadamente, com os docentes, com os alunos, com os Encarregados de Educação (EE) e com os não-docentes, assim como com as instituições da comunidade. O docente também deve colaborar na preparação e concretização de estudos e projetos de intervenção, integrados no seu contexto educativo (Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto).

É neste sentido, que se desenvolve o estágio pedagógico, ou seja, o estágio é desenvolvido tendo como base o trabalho colaborativo. Segundo esta premissa, uma das estratégias formativas, para compreender as ações que cada interveniente atribui ao outro, baseia-se na reflexão partilhada. Assim, dinamizam-se recursos para auxiliar a orientação reflexiva do professor em formação, que assenta num

pilar da acção docente para a intencionalidade educativa/formativa, exigindo ao educador [professor] reflectir sistematicamente sobre a sua acção (...) [permitindo] compreender o significado que cada um [par pedagógico, professora cooperante e supervisora institucional] atribui à acção do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida (...), favorecendo a transformação da acção profissional, assente numa epistemologia praxeológica (...) (Sá-Chaves, 2000, 2002, 2003, citado por Ribeiro & Moreira, 2007).

Desta forma, durante a PPS dinamiza-se uma dimensão estratégica, consistindo numa prática de supervisão transformadora sustentada em intencionalidades educativas e esquemas de ação sistemáticos (Vieira & Moreira, 2011). Assim, salientam-se oito estratégias de operacionalização e princípios de supervisão: 1) Autoquestionamento/Autoavaliação; 2) Diálogo reflexivo; 3) Análise Documental; 4) Inquérito; 5) Observação de aulas; 6) Narrativas profissionais; 7) Portefólio de ensino; 8) Investigação-ação, estes orientam-se sob os princípios de indagação e intervenção críticas, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação.

Desta forma, destacam-se formas de recolha de informação/registo, das estratégias atrás mencionadas, que foram mobilizados na PPS: as narrativas individuais, a narrativa colaborativa, os guiões de pré-observação e as grelhas de auto e heteroavaliação.

As narrativas individuais refletem as capacidades do formando na dinamização da metodologia investigação-ação. Este instrumento desenvolve e explana as potencialidades e capacidades do formando ao nível pessoal e enquanto futuro professor. O discurso escrito na forma de narrativa permite organizar o pensamento, explanando a análise das situações da prática, dos sentimentos, das dúvidas e até das certezas que surgiram das observações e reflexões realizadas na ação. A narrativa individual revela-se um instrumento avaliatório das capacidades e evoluções, demonstrando as transformações quanto ao pensamento e à prática do futuro docente (Vieira & Moreira, 2011).

A narrativa colaborativa é elaborada pela díade proporcionando a reflexão entre o par pedagógico sobre a prática, existindo a partilha de ideias, observações e conhecimentos comuns. Por este meio, a díade estabelece uma reflexão dialógica e dialética. Assim, esta narrativa permite que o orientador cooperante contacte com uma reflexão escrita pela díade de formação, tendo a possibilidade de comentar a mesma, expondo as suas opiniões e reflexões sobre o “diálogo” entre o par pedagógico sobre aspetos do contexto educativo, nomeadamente, o comportamento dos alunos. Este instrumento potencia as relações reflexivas, uma vez que pode explicar diferentes análises e perspetivas, sendo que permite que cada interveniente reflita sobre o seu “olhar” que tem sobre si mesmo e sobre o “olhar” que os outros têm de si, alargando visões e conhecimentos sobre si e sobre os outros. Assim, esta narrativa representa a prática vivida pela reflexão partilhada, assim como o

desenvolvimento de formas de investigação sobre a ação que favorecem as relações reflexivas e a colaboração na edificação de saberes próprios da educação de cariz emancipatório (Ribeiro & Moreira, 2007).

No que concerne aos guiões de pré-observação, este instrumento revela a previsão da ação a desenvolver na aula supervisionada, demonstrando as evidências que determinaram as atividades, como estas seriam dinamizadas, quais as dificuldades esperadas, como as colmatar e que aspeto(s) poderiam ser relevantes à observação da supervisora institucional. Desta forma, o guião de pré-observação proporciona reflexões que confrontam as conceções da prática na sua forma escrita (antes da ação), e depois da dinamização da mesma (posterior à ação), como também sobre as reflexões desenvolvidas durante a ação. Segundo Sá-Chaves (1994), referida por Vasconcelos, a supervisão baseia-se num processo de sustentação, ou seja, é

A meta-tarefa que este tipo de formação implica supõe uma orientação sustentada por alguém (singular ou plural) que, conhecendo bem os registos conceptuais que no seu engrossamento definem essa complexidade, pode desconstruí-la de modo a que se torne compreensível ao aprendente, a partir dos instrumentos conceptuais de que dispõe. É nesta função de desconstrução para o outro que a função de supervisão se apresenta também como uma função de ensino (Vasconcelos, 2007, p. 17).

Ainda no que respeita a instrumentos de avaliação, salientam-se as grelhas de avaliação, estas preconizam a auto e heteroavaliação e são mobilizadas num ambiente dialógico e reflexivo com todos os intervenientes de formação. Nesta linha de pensamento, a supervisão desenvolvida valoriza a prática reflexiva na formação de profissionais de educação, potencializando as transformações destes, de forma consciente e orientada através de princípios e exigências na operacionalização das mesmas.

Em suma, o desenvolvimento do profissional, professor do 1.º CEB, deve ser traçado e orientado pelos docentes especializados, elaborando, ponderando e avaliando esse percurso.

Como forma de conclusão deste capítulo, enfatiza-se a relevância do que realmente é ser professor, uma profissão complexa que exige uma entrega ao ensino e à aprendizagem ao longo da vida. Esta necessidade de formação contínua deve-se à realização pessoal de desenvolver de forma, construtiva e reflexiva, permanente o perfil profissional de educação. Deste modo, torna-se

relevante caracterizar, no próximo capítulo, o contexto onde se desenvolveu a prática pedagógica enquanto docente do 1.º CEB.

2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar e caracterizar a instituição educativa onde foi desenvolvido o estágio no 1º CEB. Neste sentido, explanar-se-ão, num primeiro momento, as características gerais da instituição, o contexto geográfico, social e cultural, bem como os documentos pedagógicos que orientam o processo de ensino e de aprendizagem na mesma. Posteriormente realizar-se-á uma caracterização da sala e da turma que a estagiária integrou.

A EB1/JI da Torrinha, instituição onde decorreu o estágio, foi construída em 1963, situada na cidade do Porto, freguesia de Cedofeita, agregada no Agrupamento Vertical de Escolas Rodrigues de Freitas, sendo que este integra 7 estabelecimentos de ensino, todos situados no centro da cidade do Porto.

Desta forma pertencem a este agrupamento o JI da Vitória, a EB1 de S. Nicolau, a EB1 da Bandeirinha, a EB1/JI da Torrinha, a EB2/3 de Miragaia e a sede de agrupamento EB2/3 Rodrigues de Freitas. Este constitui-se por duas escolas secundárias nas freguesias de Cedofeita e Miragaia, três escolas básicas em Cedofeita, Miragaia e S. Nicolau e um JI na Vitória localizada na Vitória. Estas escolas integram-se numa unidade de dimensão superior que estabelece a autonomia, sendo que o agrupamento orienta as escolas representando “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho).

A freguesia de Cedofeita desenvolveu um significativo crescimento de população e das atividades urbanas, a partir da segunda metade do século XVIII, conseqüentemente existiram transformações importantes relativamente à arquitetura e urbanismo (Pereira, 1986). Este crescimento populacional em meados do século XIX tinha quadruplicado, comparativamente com cem anos antes, no entanto, em 1855 emigraram para o Brasil mais de 7 milhares de pessoas da cidade do Porto (*idem*). A Igreja

Românica, presente no centro da freguesia, também foi um fator crucial no desenvolvimento populacional, todavia a ruralidade, as múltiplas feiras e mercados presentes nesta cidade consistiram numa atração populacional (*idem*). Atualmente, a freguesia é habitada por cerca de 22 077 pessoas, esta promove o enriquecimento da oferta educativa através das diversas instituições educativas que a compõem, nomeadamente, as escolas já referidas.

As atividades comerciais constituem um fator de destaque à freguesia, consistindo numa inúmera quantidade de lojas de comércio tradicional existentes na zona pedonal da rua de Cedofeita. O legado patrimonial da freguesia revelando-se através dos edifícios antigos, onde se destaca a casa onde viveu Oliveira Martins, o Colégio Universal, que outrora pertenceu à família de Almeida Garrett, ou seja, a antiga Casa da Boavista e o edifício onde esteve instalado o Quartel-general da Região Militar do Porto, na Praça da República (Porto De Sempre, 2013). Na área cultural salienta-se as galerias de arte, a Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio e a Casa da Música. A comunidade desta freguesia usufrui de um amplo serviço de saúde, a unidade de Serviço de Atendimento de Situações Urgentes, três centros de saúde, o Hospital Militar e o Hospital Privado da Boavista. De referir também a existência de Instituições existentes em Cedofeita, lares e centros de dia para idosos, o Instituto de Cegos S. Manuel, o Instituto Araújo Porto para Surdos-Mudos, entre outros (Porto De Sempre, 2013) .

O Projeto Educativo de Agrupamento (PEA) não está disponível para análise, uma vez que se encontra em construção/reformulação. Este privilegia as dificuldades económicas e sociais de Cedofeita, intitulado-se “Despertar para o Saber”, focalizando-se em quatro eixos estruturadores: o “apoio à melhoria das aprendizagens dos alunos”, a “prevenção do abandono, absentismo e indisciplina”, o enriquecimento da “relação Escola/Família/Comunidade” e a “monitorização e autoavaliação” (Silva, 2013, p. 2).

O Plano de Turma insere-se no Dossier Técnico Pedagógico (DTP) de turma, contendo toda a informação dos alunos durante o ano decorrente, este consiste numa orientação do agrupamento, sendo esta escola pertencente a um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) (cf. Anexo 2 B7: Dossier Técnico Pedagógico). O DTP preconiza “um conjunto de decisões partilhadas

pelos diferentes órgãos de Administração e Gestão”, assim como de “Estruturas de Orientação Educativa do Agrupamento” sendo que também visa a concretização das orientações curriculares de âmbito nacional (Silva, 2013, p. 2). Assim, este documento é organizado segundo orientações de diversos documentos, tais como o PEA, o Plano Anual de Atividades (cf. Anexo 2 B11: Plano Anual) e o Regulamento Interno, uma vez que este contempla documentos elaborados pela professora orientadora, organizando as características da turma e de cada aluno, as avaliações, ou seja, todo o processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Sendo que a construção deste *dossier* é flexível e contínua no decorrer do ano letivo e os objetivos parecem ter em consideração os interesses e necessidades dos discentes e das suas famílias. Este documento rege-se pelos eixos, anteriormente referidos, destacando o primeiro como prioritário o “Apoio à melhoria das aprendizagens dos alunos”, tendo como principais objetivos o apoio individualizado na deteção precoce de possíveis dificuldades ao nível do desenvolvimento das competências específicas, sendo que se preveem, no 1.º ano, ao nível da leitura, escrita e na matemática. Outro dos objetivos essenciais, da professora da turma, é trabalhar com base na motivação e acolhimento dos alunos neste novo contexto, ou seja, o 1.º CEB, assim como a ação para o sucesso educativo.

A EB1/JI da Torrinha é composta por duas salas destinadas à educação pré-escolar que acolhem crianças dos três aos seis anos constituindo dois grupos de 22 e 26 crianças; uma sala de apoio à multideficiência e 15 salas determinadas para o 1.º CEB. Ainda é de referir que integra uma cantina com cozinha, uma biblioteca, uma sala de professores, um laboratório de ciências, uma sala de informática e oito casas de banho em que seis se destinam ao uso de alunos e duas para o uso de docentes e restantes funcionários.

O espaço exterior abrange dois grandes espaços, onde as crianças usufruem de partes descobertas e cobertas, sendo que nenhum destes espaços contém equipamentos para as crianças da EPE. A escola contém um espaço exterior denominado “A nossa horta” onde todas as crianças têm a possibilidade de plantar, semear e fazer compostagem, com o acompanhamento e orientação dos docentes (cf. Anexo 2 B12.1: Registos fotográficos da Instituição). A mestranda observou que estes espaços não são explorados com frequência devido à escassez de funcionários não-docentes.

Quanto ao corpo docente, este é constituído por uma equipa de 15 professores do 1.º CEB, duas educadoras de infância, uma educadora de ensino especial e uma coordenadora do 1.º CEB, uma coordenadora de escola. Quanto ao número de pessoal não docente, embora alguns estejam de baixa, estão colocadas quatro auxiliares nas salas do EPE, duas auxiliares na sala da Unidade de Apoio à Multideficiência e seis auxiliares para vigilância e limpeza da EB1/JI da Torrinha.

Aquando a integração da mestranda na sala a equipa educativa passou a ser constituída por três intervenientes: a professora titular e duas professoras estagiárias, existindo uma relação de cooperação e colaboração entre todos. Um trabalho colaborativo na procura de identificar/proporcionar momentos motivadores e significativos que fossem ao encontro das necessidades e interesses da turma tendo em conta o processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne à organização do espaço educativo, onde se desenvolveu o estágio, este é adequado ao número de alunos, encontrando-se organizado com mesas de dois lugares. Este é climatizado, possuindo três janelas com estores, que permitem a entrada de luz natural ou a redução caso necessário. A sala não dispõe de porta de acesso direto ao exterior nem de ponto de água, encontrando-se distante das casas de banho. Não dispõe de quadro interativo, existindo um quadro, tipo lousa, verde e giz de variadas cores. Relativamente a meios tecnológicos, a sala contém um computador, mas raramente utilizado, e um aparelho áudio. Para arrumação de materiais a sala possui um armário, onde se arrumam as capas dos alunos, contendo os trabalhos realizados por eles, os materiais de recorte, tesouras e colas e materiais que os alunos levaram para a escola, geoplanos e plasticina.

A sala ainda dispõe de prateleiras onde se colocam os cadernos dos alunos e os livros de fichas complementos dos manuais, dicionários entre outros materiais. As mesas dispõem uma prateleira onde os alunos colocam os manuais. Salienta-se que este espaço proporciona a autonomia dos alunos, possibilitando a deslocação pelo mesmo, quando necessitam de materiais, ou de aguçar o lápis ou de ir à casa de banho. Todavia, estas deslocações são controladas pela professora e/ou estagiárias. Tendo em conta as observações das mestrandas, as mesas no início do estágio encontravam-se em filas e colunas estando a professora de frente para os alunos (cf. Anexo 2 A2: Guião de observação). No que concerne às paredes da sala é possível afirmar que

integram espaços para exposição de trabalhos elaborados pelos alunos como também para materiais estruturados pelas editoras.

No exterior da sala, a professora dispõe de dois armários, para sua utilização, onde arruma materiais de natureza pedagógico-didática como sólidos de madeira, o Multibase Arithmetic Blocks (MAB), o ábaco, barras do tipo Cuisenaire, blocos lógicos, cartolinas, entre outros.

A turma é constituída por 26 alunos, em que 16 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. A mestranda através de diálogos estabelecidos com a orientadora cooperante partilhando informações sobre o desenvolvimento dos alunos, sendo que seis apresentam pouca maturidade e 20 com desenvolvimento normal. No que concerne às interações estabelecidas entre os alunos, a díade observou que estes manifestam livre e autonomamente a partilha de ideias, emoções e pensamentos. No entanto, alguns alunos ainda apresentam um egocentrismo acentuado, não revelando sensibilidade com as necessidades e interesses dos seus pares, revelando, também, dificuldades na partilha. Sendo que evidenciam a falta de iniciativa e autonomia na resolução de conflitos, sendo necessário a intervenção do adulto.

No que respeita à participação, os alunos participam ativamente nas dinâmicas estabelecidas na sala e na instituição, interagindo frequentemente com crianças de outras idades. Neste sentido, a turma nas atividades desenvolvidas, revelava motivação e interesse, demonstrando vontade de aprender, fator importante no processo de ensino e de aprendizagem. Tornando-se tarefa do professor estimular essa vontade, pois “(...) se a criança percebe o lugar e a função do que vai aprender, o seu intento de aprender dá-lhe impulso para todos os «exercícios» necessários” (Dewey, 1965, citado por Lino, 2005, p. 86).

Importa referir que todos os alunos frequentaram o JI, no entanto só 10 o fizeram no JI da Torrinha, os restantes alunos são provenientes de quatro JI's distintos, logo, a turma apresenta hábitos e ritmos de trabalho diferenciados. Neste sentido, identificam-se três alunos com dificuldades de aprendizagem, ainda em processo de identificação pormenorizada dos problemas causadores desta dificuldade. Não existem alunos com Necessidades Educativas Especiais, mas, por sinalização da professora titular, encontram-se os três alunos, anteriormente referenciados, a beneficiar de apoio educativo.

Aquando da inserção no contexto foi possível observar que a relação dos alunos com a professora titular era baseada num espírito de confiança, proximidade e abertura.

Relativamente à situação laboral dos pais, estes estão, na sua maioria, empregados, todavia, dois encontram-se em situação de desemprego e um a estudar. No que concerne à formação, destaca-se que seis pais e nove mães concluíram o Ensino Superior e dois pais e mães o mestrado, sendo de salientar que uma mãe tem o doutoramento.

No que concerne ao horário letivo, as aulas iniciam às 9 horas às 12h30 horas e das 14 às 16 horas, sendo que das 16h30 às 17h30 decorrem as atividades de enriquecimento curricular nomeadamente, inglês, expressão musical e expressão físico-motora. No entanto, não são frequentadas pela totalidade de alunos, três dos alunos não as frequentam por opção dos EE. Ainda no que se refere à organização do tempo letivo existe uma rotina semanal quanto às áreas curriculares, sendo que a interdisciplinaridade deve ser preconizada sempre que possível (cf. Anexo 2 A1: Horário da turma). Este horário não é muito flexível, sendo que a preocupação com a interdisciplinaridade foi uma constante e será abordado no capítulo seguinte.

De forma a finalizar esta breve caracterização, é importante referir que, os alunos revelam algumas características, segundo as teorias de Piaget (s/d), que evidenciam a passagem do estágio pré-operatório para o estágio operatório-concreto. Sendo que no primeiro, os alunos ainda “não compreendem os princípios de conservação, devido à centração ou incapacidade de se descentrar. A sua lógica também está limitada pela irreversibilidade, transdução e pelo foco nos estados e não nas transformações” (Papalia, Olds e Feldman, 2001, p.345). No entanto, alguns alunos apresentam características da fase inicial do operatório-concreto, sendo de realçar que começam a ser menos egocêntricos, demonstrando uma maior eficiência nas tarefas que exigem raciocínio lógico, “como por exemplo distinguir fantasia de realidade, classificação, dedução e indução, fazer juízos acerca de causas e efeitos, seriação, inferência transitiva, pensamento espacial, conservação e operar com números” (ibidem, p.458).

Estas características observaram-se na realização de tarefas, em que alguns alunos já conseguem compreender que uma barra tipo Cuisenaire pode ser representada por outras, continuando a corresponder à mesma quantidade.

Enquanto, ainda se denota em alguns alunos a necessidade da presença do objeto para realizar tarefas abstratas, por exemplo a realização da adição.

Em suma, este conhecimento sobre a dinâmica da instituição e do ambiente educativo da sala de aula, em conjunto com os referenciais teóricos explanados no primeiro capítulo, conduziram as opções pedagógicas tomadas durante todo o estágio e que serão alvo de reflexão no próximo capítulo.

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

A PPS emerge da necessidade de criar novos mecanismos na formação de professores, numa sociedade em permanente mudança, onde urge inovar o processo do desenvolvimento profissional docente.

Nesta compreensão, a estagiária desenvolveu, no presente relatório, um enquadramento teórico conceitual e a caracterização do contexto onde decorreu o estágio. Neste sentido, para compreender as práticas desenvolvidas, torna-se fundamental descrever as análises e as reflexões desencadeadas na prática, demonstrando o percurso formativo da mestranda. Este percurso é crucial na edificação de competências enquanto professora, sendo esse o objetivo elencado, quer no perfil geral de desempenho do professor do ensino básico, quer na ficha curricular da UC.

Assim, o caminho percorrido em busca de um perfil preenchido de competências e saberes da profissão docente, sustentado pela investigação-ação, metodologia explanada no primeiro capítulo, é “mais do que (...) um arsenal de conhecimentos e técnicas, [representa uma estratégia eficaz, para que os] futuros professores encarem as situações de trabalho como problemáticas, aprendam a analisá-las e a interpretá-las e, em função disso, tomem decisões e avaliem os seus efeitos” (Esteves, 2001, p. 222). Deste modo, a mestranda encarou as fases da metodologia sob uma perspetiva de profissional investigador, referido no capítulo do enquadramento teórico e conceitual.

Neste sentido, a observação emerge da necessidade essencial de conhecer o contexto e os intervenientes da prática educativa, com a intencionalidade de detetar e investigar os focos a desenvolver nas ações futuras. Segundo este pressuposto e com base nas definições de Estrela (1994), a estagiária realizou diversos tipos de observação: observando e participando de forma ativa, desde o primeiro dia, no contexto educativo dos alunos (participante e participada);

traçando objetivos para determinar a intencionalidade da observação, ou seja, o que observar, como e porquê (intencional); elaborando registros sempre que possível, durante a semana do par pedagógico dinamizar as aulas, a observação era registrada a todos os momentos. A mestranda elaborava o registro dos aspectos relevantes que observava, ou seja, elaborava notas de campo (armada e desarmada); sendo a observação um processo contínuo, uma vez que foi desenvolvida, de forma integrada, durante todo o estágio (contínua e naturalista). Neste raciocínio, a observação contribuiu para analisar variados aspectos, quer ao nível do contexto educativo, instituição e sala de aula, quer ao nível mais elementar o aluno e a turma, possibilitando a deteção de situações problemáticas. Deste modo, essas situações tornavam-se objeto de análise das intervenções a realizar, sendo que as primeiras semanas foram cruciais para desenvolver a observação.

Assim, importa referir que a ação desenvolvida pelas mestrandas, no estágio, foi de forma gradativa, ou seja, desenvolveu-se na primeira semana (três dias): observação participante; na segunda semana: observação participante e cooperação nas atividades letivas; na terceira semana: uma atividade alternada por elemento da díade; na quarta semana: uma manhã alternada por cada elemento da díade; na quinta semana: um dia alternado por cada elemento da díade. A partir da sexta semana cada elemento da díade desenvolvia todas as atividades nos três dias da semana, de modo alternado.

Desta forma, para sistematizar as observações recolhidas foi elaborado, pelo par pedagógico, um guião de observação do contexto educativo, já mencionado no capítulo dois, para que as estagiárias focassem os seus olhares nos aspectos que poderiam influenciar a prática educativa (cf. Anexo 2 A2: Guião de observação). Neste sentido, destacam-se os instrumentos construídos com a intenção de observar características do desenvolvimento e comportamento dos alunos, tais como: grelha de avaliação das atividades/conteúdos, para analisar e refletir sobre os resultados esperados para determinada atividade (cf. Anexo 2 B7); grelha de avaliação de atitudes e valores/comportamento, com o objetivo de observar e registar atitudes, atenção, participação, entre outras (cf. Anexo 2 B6.1); e grelha de avaliação do comportamento, este instrumento era realizado em conjunto com a turma para levar os alunos a refletirem sobre o comportamento diário quer na aula quer nos intervalos (cf. Anexo 2 B6.2).

Neste contexto, também as reflexões diárias com a orientadora cooperante, nas quais a mesma salientava os pontos positivos e negativos, incentivavam a refletir criticamente sobre aspetos que poderiam ser melhorados, como por exemplo, orientações sobre gestão de tempo, visto que foi uma dificuldade demonstrada na primeira semana de intervenção individual.

Neste sentido, as orientações da professora cooperante surtiram efeito na mestrandia, pois a mesma elaborava uma reflexão prospetiva das atividades a desenvolver, refletindo posteriormente na ação, de forma a controlar de melhor a gestão de tempo. A partilha de ideias e retornos, por parte da orientadora, como também por parte da supervisora institucional da prática educativa desenvolvida pela mestrandia, demonstrou-se crucial na edificação de saberes relacionados com a observação e a reflexão.

Os diálogos proporcionados com todos os intervenientes na formação da mestrandia (par pedagógico, orientadora cooperante e supervisora institucional), constituíram mudanças significativas no perfil da estudante, uma vez que as observações se tornaram mais objetivas no que concerne à intencionalidade educativa das mesmas. Segundo Nóvoa (1997),

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (p. 26).

O mesmo se observou no que diz respeito às planificações, pois denotou-se grande preocupação em cada semana planificada, incidindo mais na articulação dos saberes, encadeando as diferentes áreas curriculares e demonstrando acrescida preocupação com a interdisciplinaridade (cf. Anexo 2 A5: Planificação de 11 a 15 de novembro). Saliente-se que esta dificuldade referida, apenas se verificava na planificação, visto que na ação a mestrandia demonstrava uma maior articulação nas diferentes áreas do saber, na medida em que explorava as atividades relacionando conteúdos trabalhados nas três áreas curriculares. Esse facto era observado e refletido pela mestrandia e pelos restantes atores de formação, contudo e apesar do esforço ao longo do estágio, esta dificuldade tornou-se um desafio para a colmatar. Ou seja, a formanda desenvolvia as práticas de forma mais articulada, do que verdadeiramente

refletia nas planificações, no entanto foi um aspeto de relevo e preocupação na elaboração das mesmas.

Ainda no que concerne às planificações, importa salientar que posteriormente às observações com intencionalidade educativa, de identificar necessidades, interesses e/ou dificuldades, as atividades eram pensadas, sequenciadas e articuladas, segundo esse processo. A partilha dessas decisões era constante, proporcionando um trabalho colaborativo que enriquecia a ação, visto que a semana de intervenção da mestranda era articulada com a semana da díade, como também com os dias lecionados pela professora cooperante. Nesta compreensão, as planificações iam ao encontro dos indicadores comportamentais, mas era permanente a preocupação em articular os aspetos observados com os objetivos que a orientadora cooperante preconizava nas planificações trimestrais (cf. Anexo 2 B9: Planificações trimestrais). A formanda teve contacto prévio com as planificações atrás referidas e também com as planificações semanais da orientadora cooperante, sendo que aquando das intervenções das mestrandas, as planificações de aula eram elaboradas de acordo com as propostas das estudantes, através da promoção de reflexões em tríade.

Nestas reflexões, para além das atividades a planificar, eram explanadas as situações críticas observadas, nomeadamente, no início do estágio constatou-se que os alunos, o M., o AD., o J., a F. e a JR., evidenciavam dificuldades na identificação dos grafemas. A partir da identificação das dificuldades e após reflexões em díade e em tríade, tentou-se procurar possíveis soluções para colmatar as mesmas. Assim, constatou-se a dependência desses alunos no par do lado, demonstrada na realização de tarefas, causando distrações. Desta forma, considerou-se pertinente realizar alterações dos lugares de alguns alunos, explicando a razão das mesmas, “O M. precisa de trocar de lugar com a MS para melhorar a capacidade de atenção dos dois”...

As alterações dos alunos de lugar tornaram-se uma tarefa constante, no entanto, através de um trabalho colaborativo tomou-se a decisão de configurar a sala de outra forma, em “U”. Considerando que o espaço pode ser um local promotor ou inibidor da aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulador ou limitador, tornou-se necessário ter em conta a coerência entre o dinamismo das atividades, as estratégias, os objetivos e os métodos de ensino desenvolvidos nesse espaço (Zabalza, 2001).

Estas alterações no espaço físico não causaram perturbações na gestão da sala de aula, apesar dos alunos terem ingressado no 1.º CEB recentemente, uma vez que estes se adequaram às mudanças com naturalidade e aceitabilidade. Numa tentativa constante de colmatar as dificuldades dos alunos atrás referidos, foram planificadas atividades indo ao encontro da promoção de aprendizagens ao nível fonológico. Neste sentido, encarando a planificação como um processo de previsão da ação a desenvolver, com intencionalidade educativa de promover aprendizagens, sendo que a ação emerge, segundo a metodologia investigação-ação, como a terceira etapa a explorar.

Assim, a mestranda planificou e desenvolveu a atividade “Explorando as letras”, tendo como objetivo primordial a identificação de forma pormenorizada das dificuldades ao nível fonético dos alunos. Desta forma, a mestranda ao pronunciar palavras, os alunos deveriam repeti-las e registá-las no caderno, demonstrando competências cognitivas ao nível da discriminação auditiva. No entanto, esta competência envolve um “elevado grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema [sendo que estas crianças] não conseguem ainda segmentar o contínuo sonoro nestas unidades mínimas” (Freitas, Alves, & Costa, 2007, p. 7).

Durante a realização da tarefa, alguns alunos demonstraram dificuldades na correspondência dos fonemas aos grafemas, principalmente entre as consoantes /p/ e /t/, sendo que a estratégia adaptada para os auxiliar consistiu na exemplificação da articulação dos fonemas, por exemplo na palavra pato “para articular o som [t] e o som [p], o que acontece à língua? Qual a zona de articulação?”, desenvolvendo a noção que para articular o som [t] a língua “bate no céu da boca”, ou seja, o ponto de articulação é palatal e o som [p] é bilabial, o lábio inferior e o superior impedem o ar. Nesta compreensão, desenvolve-se uma forma de diferenciar os dois sons correspondendo aos grafemas, sendo que a grafia do /t/ é traçado com uma linha na horizontal, paralelamente, na articulação a língua bate no palato. O paralelismo entre o fonema e o grafema desenvolveu um ponto relacional, colmatando as dificuldades referidas anteriormente.

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento das atividades constitui-se segundo uma perspectiva construtivista onde o professor medeia o processo de ensino e de aprendizagem.

Da finalidade de ensino derivam duas premissas implícitas: uma na “perspetiva contemporânea de que o conhecimento não é completamente fixo e transmissível mas é algo (...) [que os alunos] devem construir activamente através de experiências (...) [enquanto a segunda transmite] a ideia de que a coisa mais importante que todos os alunos devem aprender é *como aprender*” (Arends, 2008, p. 17).

No seguimento do trabalho desenvolvido na área curricular de português, tendo em conta que a turma se encontra no início do 1.º ano, como referido no capítulo dois, foram desenvolvidas diversas atividades suportadas em materiais e recursos construídos, no sentido de motivar os alunos nas aprendizagens ativas.

Desta forma, salienta-se o “Dominó da Palavras” material didático e lúdico não estruturado, construído pela formanda, com a intencionalidade educativa de promover aprendizagens significativas, através da utilização de imagens de objetos do quotidiano da criança, sendo que os nomes dos objetos são constituídos por letras já exploradas pelos alunos, não contendo nenhuma letra ainda não explorada. Estes pormenores foram cuidadosamente planeados com uma intencionalidade, ou seja, a promoção da autonomia pela identificação, através da leitura, da palavra correspondente à imagem sem o auxílio do adulto (cf. Anexo 2 B12.2: Registos fotográficos da atividade – Dominó das palavras). No entanto, relevando a diferenciação pedagógica, a mestranda elaborou palavras com diferentes graus de dificuldade (monossílabos, dissílabos e trissílabos), uma vez que existem na turma ritmos de aprendizagem muito diversificados, a MJ., a LK., a L e a MB são alunas que ingressaram no 1.º CEB a saberem ler, enquanto os alunos o M., o AD., o J., a F. e a JR demonstram dificuldades na identificação/relação entre fonema e grafema. Assim, no desenvolvimento do jogo os alunos não demonstraram dificuldades na identificação da palavra, que correspondia ao nome do objeto exposto no quadro, mas no que concerne ao registo escrito, este evidenciou as dificuldades dos alunos referenciados anteriormente, como também de outros.

A mestranda estruturou este registo da atividade do “Dominó das palavras” em quatro versões diferentes, para avaliar se ainda coexistia a dependência,

atrás referida, de “copiar” pelos alunos ao lado. Esta estratégia surtiu na deteção de dificuldades em alunos que, de uma forma geral, não as evidenciavam o A. e o GV., mas de um modo geral grande parte da turma identificou que a folha que possuía não era igual à dos colegas, afirmando: “Professora, a minha folha não é igual!”, ao qual a professora explicava que cada aluno tinha uma folha diferente, pois a tarefa era realizada individualmente, então não necessitavam de olhar para a folha do colega. Nesta compreensão, refletindo sobre as estratégias adotadas na atividade descrita, constata-se que “planejar acções de ensinar eficazes implica (...) conceber um percurso orientado para a melhor forma de atingir uma finalidade pretendida” (Roldão, 2009a, p. 58).

Deste modo, torna-se fundamental refletir e adequar as estratégias no desenvolvimento de aprendizagens e formas de o avaliar, sendo que o instrumento elaborado em versões diferentes, surtiu como um recurso para sistematizar os conhecimentos e para detetar dificuldades de aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, foi planeada, para a mesma semana, uma atividade para a sensibilização e motivação ao conhecimento linguístico, nomeadamente à utilização das palavras e apropriação de novos vocábulos, como fazemos e pensamos sobre o “valor” das palavras.

Neste sentido, em articulação com a Educação literária, a mestranda optou por dramatizar um teatro de fantoches, construídos pela mesma, para posteriormente apresentar o livro “A grande fábrica de palavras” de Agnès De Lestrade (cf. Anexo 2 B12.3: Registos fotográficos da atividade - Teatro de fantoches). Assim, os alunos tinham um bilhete para a entrada no “Teatro da Torrinha” (sala de aula), a mestranda submetia a entrada de cada aluno através da resolução da subtração presente no bilhete, articulando desta forma com a área curricular de matemática, após a solução da diferença o aluno procurava a mesa com o número correspondente à solução do seu bilhete. No entanto, como a turma só explorou os números até cinco, as subtrações repetiam-se e as diferenças das mesmas também. Assim, para existir um lugar na mesa com um número que não causasse equívocos, a mestranda colocou nos bilhetes formas geométricas (quadrado, retângulo, triângulo e círculo), tendo os alunos que observar duas variáveis, a forma geométrica e a diferença da subtração.

Aquando a entrada de todos os alunos na sala e relembrando a regra que emerge cumprir num teatro, o silêncio, inicia-se a dramatização do teatro com o apoio do par pedagógico na manipulação dos fantoches. Importa realçar que no intervalo da turma para o lanche a díade preparou o “ambiente teatral” colocando o fantocheiro, os fantoches e os contra-bilhetes nas mesas, uma vez que é fundamental não existirem fatores que causem distúrbios durante as transições. Durante o teatro os alunos demonstraram interesse e concentração, mantendo o silêncio e pedindo para repetir no final.

A reflexão sobre a história tornou-se interessante, uma vez que surgiram opiniões curiosas sobre “o valor das palavras”, como por exemplo: “ O Óscar não sorria, o Filipe sorria para a Sara, por isso o Filipe é que gostava da Sara”, sendo que através da exploração do conteúdo da história surgiram questões ao nível do uso adequado do vocabulário, como pedir “por favor” e agradecer com o “obrigado”. Enquanto refletiam sobre a história, exploravam-se as imagens do livro, apresentando-se também os elementos paratextuais do mesmo. Da reflexão emergiu a necessidade da construção de uma “fábrica de palavras” para a sala, onde os alunos colocariam letras, sílabas e palavras, dinamizando jogos de construção de “novas” palavras e até de frases. No final, os alunos tiveram a oportunidade de manipular os fantoches atrás do fantocheiro.

Na análise da atividade, a mestranda futuramente elaboraria uma exploração mais alargada da história, ou seja, a atividade faria parte de um conjunto de atividades, nomeadamente, a dramatização do teatro, a apresentação do livro, construção da fábrica e das palavras (que também foi realizada), no entanto em tempos definidos para cada uma delas. A “fábrica de palavras” representa um material promotor de variadas aprendizagens, a nível fonológico proporcionando o desenvolvimento de jogos fonéticos, estabelecendo que um “funcionário” da fábrica construa uma palavra e pronuncie em voz alta os constituintes fonéticos da palavra, por exemplo a palavra “pato” é constituída pelos sons [p][a][t][u], ou a professora retirar uma letra e solicitar que os alunos escrevam uma palavra com a letra retirada mas referindo o som que a mesma representa, exemplo: letra /a/ mas com o som [e], limitando a escolha das palavras.

Ainda relativamente à educação literária, a mestranda observou que uma aluna trazia constantemente livros para a sala de aula, uma das obras da aluna

em causa foi explorado numa aula intervencionada pelo par pedagógico da mestranda, “História das cinco vogais” de Luísa Ducla Soares.

Deste modo, a incentivação de trazer livros para a escola aumentou, mas não influenciou os restantes alunos. Assim, a díade de formação refletiu sobre o interesse demonstrado pela aluna, considerando que a mesma tinha hábitos de leitura em casa, uma vez que para além dos livros que trazia, sempre que as mestrandas apresentavam uma obra à turma essa aluna afirmava de imediato “Eu já conheço esse livro!”.

Neste sentido, o par pedagógico decidiu elaborar um questionário para os (EE), com o objetivo de conhecer e compreender os hábitos de leitura dos alunos, enviando-o para casa e solicitando que o trouxessem preenchido (cf. Anexo 2 A6: Questionário de Educação Literária). No entanto, a díade de formação teve a preocupação de falar pessoalmente com os EE sobre o questionário e o seu objetivo, no convívio de Natal, explanado posteriormente no presente relatório. Após a receção e análise dos questionários, as mestrandas constataram que a maioria dos alunos não revela hábitos de leitura, sendo considerado, em alguns casos, tarefa da escola. No entanto, na questão relativa aos hábitos de leitura, os EE responderam, na sua maioria que têm hábitos de leitura, pois apenas três responderam negativamente.

Todavia, as principais motivações inerentes a estes hábitos de leitura prendem-se com aspetos profissionais e recreativos. De um modo geral, pode-se afirmar que os EE da sala em questão estão conscientes da importância da leitura na formação dos seus educandos e na sua vida. Contudo, denota-se a necessidade de criar uma maior envolvimento dos EE na promoção de hábitos de leitura, quer em articulação com a escola, quer em casa.

Deste modo, as mestrandas refletiram e investigaram para encontrar uma forma de motivar os alunos e, por conseguinte os EE a criarem hábitos de leitura. Neste sentido, decidiu-se que nas duas últimas semanas de estágio as mestrandas iriam desenvolver as suas atividades, transversalmente a todas as áreas curriculares, atribuindo ênfase à educação literária.

Assim, a formanda, após dialogar com a orientadora cooperante, optou pela exploração da obra “A menina que detestava livros” de Manjusha Pawagi, uma vez que a história se baseia, como sugere o título, numa menina que detestava livros. No entanto, no final a menina acaba por gostar dos livros e de os ler, e

assim, esta história representa uma fonte de motivação para os alunos desenvolverem e criarem hábitos de leitura.

Esta atividade foi planeada com alguma preocupação por parte da mestranda, uma vez que a dinamização da atividade consistia e exigia tempos alongados de concentração. Desta forma, a mestranda procurou estabelecer um diálogo reflexivo com a supervisora institucional, abordando os seus receios, explanando a dinamização da aula e como colmataria os imprevistos. Segundo Serrazina (1999) a “equipa de reflexão funciona como o espaço onde se colocam e discutem as questões que resultam da prática, onde se sentem novas necessidades e se constróem novos conhecimentos” (Serrazina, 1999, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 34).

Este diálogo reflexivo transmitiu segurança à mestranda, a atividade seguia um fio condutor interessante na abordagem pretendida da obra. Assim, a formanda foi aconselhada a manter o plano traçado e, se a turma mostrasse desmotivação, realizariam uma tarefa que consistia na identificação e registo de pormenores da história, posteriormente terminaria a história. Nesta compreensão e realizando a análise descritiva da atividade, esta iniciou pela demonstração da ilustração da capa do livro, mas com o título tapado.

Desta forma, criava um momento de intriga e curiosidade em conhecer a história pela interpretação da ilustração. Seguidamente, a mestranda deu início à leitura, durante essa leitura a mesma realizava questões sobre o conteúdo da história, por exemplo: “Onde estará o gato? Como podemos descobrir?”, motivando os alunos à escuta ativa da história.

Neste sentido, também era explicado o significado das palavras que desconheciam, a mestranda para manter a turma interessada na leitura, circulava pelas mesas para que todos tivessem a oportunidade de ver as ilustrações, antes de mudar de página.

O questionamento foi uma estratégia desenvolvida durante todo o percurso da leitura, uma vez que a história era um pouco extensa, desta forma foi desencadeado o interesse da turma em descobrir continuamente o que iria acontecer a seguir na narrativa. A extensão da obra e o objetivo de manter a turma motivada até ao final da mesma, traduziam o maior receio da formanda na planificação desta atividade, contudo as estratégias optadas e o conteúdo da história mantiveram os alunos interessados até ao final da mesma. No final, subsistia a questão “Então qual será o título da obra?”, a professora estagiária

deu “voz” a todos os alunos na escolha de um título para a mesma. Pelos títulos atribuídos, a formanda concluiu que a turma compreendeu a narrativa, uma vez que entre eles sugeriram “A Mina adora livros”, “A menina detesta livros” “A Mina leu pela primeira vez um livro”.

Finalmente, a professora estagiária apresentou o título que a autora escolheu para o livro, solicitando que os alunos confrontassem o título da autora com os títulos sugeridos por eles, sendo que a turma constatou que algumas das sugestões eram muito semelhantes.

A mestrandia mostrou uma imagem da autora (retirada da internet) e leu uma pequena biografia presente na contracapa do livro, agindo da mesma forma com a ilustradora. Após este momento, a estudante orientou a turma para o objetivo primordial - os hábitos de leitura, realizando questões: “todos os alunos da turma do 1.ºA gostam de livros?” (só o J. respondeu negativamente) “O que podemos fazer para ajudar o J. a gostar de livros?”.

O diálogo orientado pela professora estagiária foi ao encontro do planeado, a L. sugeriu de imediato que podia levar livros para a escola, para as professoras lerem. Assim, a formanda sugeriu que ficasse estipulado um dia da semana para essa leitura, todos os alunos podiam trazer livros onde, democraticamente escolhiam um dos livros para a professora proceder à sua leitura. Neste sentido, o dia escolhido foi a sexta feira mas a formanda levantou outra questão, “Vamos atribuir um título a esse momento? Quem quer dar uma sugestão?”, deste modo, sugeriram três títulos possíveis nos quais se votou. Os alunos colocaram o dedo no ar na escolha do título que preferiam. A contagem foi registada no quadro, vencendo o título “Hora do conto” com nove votos.

Na reflexão pós ação salientaram-se aspetos positivos, nomeadamente, a gestão da sala de aula durante a leitura da obra, as estratégias para motivar os alunos, a ocultação do título, a circulação pela sala, a apresentação da autora e da ilustradora e a exploração geral do livro.

No que diz respeito à reflexão na ação, foi visível aquando o registo no quadro dos títulos sugeridos pelos alunos, quando a mestrandia se apercebeu que o quadro não iria ser suficiente para todos os títulos, foi buscar uma folha branca e registou as restantes sugestões. Como aspetos a melhorar destaca-se a explicação sobre o que é uma enciclopédia (palavra presente no texto). A mestrandia referiu que é um conjunto de histórias, acedendo positivamente à

afirmação de um aluno, a gestão quanto à participação dos alunos, apesar de ter existido uma evolução, ainda se demonstra complexa. Como sugestão, a supervisora institucional salientou que a atividade teria sido mais enriquecida, se tivesse existido tempo para proporcionar a articulação entre as restantes áreas curriculares.

Esta última atividade supervisionada resultou numa experiência enriquecedora para a mestranda, uma vez que desafiou-se a si própria, planificando práticas focadas no desenvolvimento de capacidades nos alunos, que considera importantes, contudo essas ações requeriam competências da formanda, no que concerne à motivação intrínseca da turma, consistindo em receios pessoais. Estes receios foram superados através de autorreflexões e reflexões partilhadas, na procura de minimizar os imprevistos pela prospeção da ação.

Atendendo a que a estagiária se orienta pela metodologia investigação-ação onde a planificação representa o processo de previsão do desenvolvimento de ações pedagógicas sustentadas com intencionalidades educativas, a capacidade de observar, de planificar e da própria ação da mestranda foi desenvolvida de forma gradual ao longo da PPS, sempre numa perspetiva construtivista, perspetivando o aluno como construtor ativo do seu próprio conhecimento. Posto isto, a formanda explanou algumas atividades promotoras do desenvolvimento de conteúdos da área curricular de português, pretendendo explicar da mesma forma as restantes áreas curriculares.

Nesta medida, a mestranda constatou que os alunos revelavam uma elevada predisposição e motivação para trabalhar os conteúdos da disciplina de matemática, demonstrando motivação e vontade de aprender mais.

Neste sentido, a diáde manifestou sempre a preocupação de desenvolver atividades promotoras de manipulação de materiais, quer estruturados, quer não estruturados. Para trabalhar o conceito de número, a mestranda optou pela utilização de materiais não estruturados, distribuindo pelos alunos pratos de plástico, bolas, palhinhas e círculos de diferentes tamanhos e cores, solicitando que colocassem dentro do prato, que representa o conjunto, um elemento. A formanda circulava pelas mesas para observar a tarefa, posteriormente solicitava que retirassem os elementos colocados no conjunto vazio, pedindo de seguida para voltarem a colocar o número de elementos indicado.

Nas atividades direcionadas ao desenvolvimento de aprendizagens das relações numéricas, o material mais utilizado foram as barras de Cuisenaire. Construindo noções de cardinalidade, verificando qual a relação entre a cardinalidade e a cor da barra, os alunos também exploraram as relações de maior e menor, colocando as barras por ordem crescente e decrescente. Com as barras também se estabeleciam relações de equivalência, desenvolvendo exercícios de compreensão tais como: a barra rosa é equivalente a ter duas barras vermelhas... Desta forma, também se realizavam composições e decomposições de quantidades, a barra amarela representa a quantidade cinco podendo ser representada por $(5+0)$, mas a barra amarela pode ser decomposta por cinco brancas, ou seja, $(1+1+1+1+1)$, ou duas vermelhas e uma branca $(2+2+1)$, através da manipulação deste material, os alunos conseguiam decompor e compor autonomamente.

Na tarefa de decomposição de quantidades, a mestranda promoveu o trabalho autónomo dos alunos, solicitando que com as barras descobrissem de quantas maneiras diferentes poderiam decompor o cinco, o quatro, o três, o dois e o um.

No desenvolvimento de aprendizagens relativas à adição, subtração e contagens foram dinamizados materiais não estruturados, anteriormente referidos, incluindo o colar de contas, e materiais estruturados como o ábaco e as barras do tipo Cuisenaire. As tarefas referidas eram na maioria das vezes realizadas em pares, promovendo aprendizagens partilhadas porque “os grupos de pares têm uma importante influência sobre o comportamento dos alunos e a sua motivação para se envolverem em actividades de aprendizagem” (Arends, 2008).

Na dinamização do conceito do zero, a estratégia planeada foi desenvolvida tendo como suporte o material não estruturado, onde o prato representava o conjunto e os restantes materiais, os elementos a colocar no conjunto. A mestranda detinha o seu próprio conjunto, contendo uma mola que apresentava um numeral, por exemplo colocava o número um, então os alunos teriam que colocar um objeto dentro do seu conjunto. Desta forma, a mestranda colocava a questão - “E se adicionarmos mais um elemento, quantos ficam dentro do conjunto?”

Os alunos colocavam outro objeto no conjunto, repetindo a operação até completar um conjunto de cinco elementos, depois a operação proposta foi a

inversa, retirar elementos até o conjunto ficar vazio. Com o prato vazio emerge a questão “Como está o conjunto? Quantos elementos tem o conjunto?”, orientando a turma ao conceito de zero.

Neste momento, a turma desenvolvia conhecimentos ao nível da adição, subtração, noção de conjunto, cardinalidade ou número de elementos num conjunto e o conceito de zero.

Os alunos demonstraram sempre motivação na manipulação dos materiais, querendo descobrir as soluções para os desafios colocados. Neste sentido, manifestavam vontade de aprender, partindo de tudo o que os rodeia, uma vez que, o “professor não é o mundo (...) [mas representa o papel de] vinculação intersubjetiva com outras consciências”, nomeadamente a consciência da insuficiência que a aprendizagem não parte do simples aprender com o outro (Rostand (s/d.) citado por Savater, Castilho, Crato, & Damião, 2010, p. 14). Nesta perspetiva, o aluno necessita demonstrar disponibilidade de desenvolver as suas próprias competências procurando, autonomamente, as soluções para os desafios matemáticos, desenvolvendo e promovendo a construção do conhecimento.

No entanto, as atividades dinamizadas na área da matemática não se limitavam à manipulação de materiais, uma vez que a capacidade de abstração também deve ser desenvolvida. Desta forma, a mestranda planeou ações que consistiam na resolução de problemas, visto que esta “constitui em matemática, um contexto universal de aprendizagem. Neste sentido, deve estar sempre presente, associada ao raciocínio e à comunicação, e integrada naturalmente nos diversos tipos de actividade (p.68)” (Ministério de Educação, 2001, citado por Palhares, 2004, p. 10).

Nesta compreensão, a mestranda planeou atividades desenvolvendo problemas relacionados com o quotidiano dos alunos, envolvendo adições e subtrações. Desta forma, a professora colocava o problema à turma escrevendo no quadro e, alternadamente, os alunos dirigiam-se ao quadro para os resolver. A mestranda optou por esta estratégia, de solicitar a resolução do problema no quadro, uma vez que os alunos se demonstravam sempre motivados quando eram chamados a registar algo no quadro. Também era observável, aquando desses momentos, a determinação dos alunos, pois se a formanda referia que só solicitaria, para ir ao quadro, os alunos que

cumprissem as regras da sala, de imediato todos se sentavam corretamente, em silêncio e concentrados.

Nesta área curricular, a mestranda também teve a oportunidade de explorar os sólidos geométricos, desenvolvendo conhecimentos ao nível do domínio da geometria. Neste sentido, estabeleciam ligações de semelhança entre as figuras e os sólidos geométricos com utensílios do quotidiano, sendo que nos primeiros identificavam os lados e vértices, utilizando os blocos lógicos, enquanto nos segundos verificavam partes planas e não-planas manipulando sólidos de madeira.

No que concerne à abordagem do domínio da geometria, importa ainda referir o desenvolvimento de uma atividade referente a um conteúdo das Metas Curriculares, o segmento de reta, que só agora passou a ser abordado no 1.º ano, pelo que suscitou alguma preocupação à mestranda ao planificar a atividade, visto ser um conteúdo muito abstrato para as crianças desta idade. Contudo, os alunos compreenderam o conceito, salientando-se que comentaram em casa o que aprenderam (informação fornecida pelos EE à orientadora cooperante), trazendo segmentos de reta desenhados numa folha. Durante a abordagem deste conteúdo, a mestranda tinha planeado para o final da atividade a manipulação e exploração do Geoplano, mas surgiu um imprevisto durante a aula, a escola estava a ser fiscalizada, sendo que a turma do 1.º A recebeu a visita dos inspetores da IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência) aquando da intervenção da formanda, atrasando a atividade a decorrer na altura. Deste modo, a formanda procurou desenvolver criativamente as atividades matemáticas, convocando “recursos e capacidades cognitivas diversas como o raciocínio plausível, a imaginação e a intuição necessários à produção de conhecimento matemático” (Ponte *et al.*, 2007, p. 2).

Na mesma linha de pensamento, consciente de que o professor deve desenvolver três horas semanais a área curricular de estudo do meio, proporcionando “situações diversificadas de aprendizagem que incluam o contacto directo com o meio envolvente, da realização de pequenas investigações e experiências reais na escola” (Ministério de Educação, 2004, p. 102). A formanda desenvolveu atividades diversificadas na exploração de conteúdos nesta área curricular, promovendo sempre que possível a manipulação de materiais. Nesta compreensão, o par pedagógico planificou

nas primeiras intervenções dinamizadas no contexto a atividade “As características físicas”, que consistia na elaboração de tarefas relativas à cor dos olhos e comprimento do cabelo, sendo que para a caracterização dos olhos os alunos, num cartão distribuído pela díade, pintavam a cor respetiva dos seus olhos. Enquanto na tarefa sobre o comprimento do cabelo, foi estabelecido um diálogo com os alunos sobre o seu comprimento do cabelo, sendo que estes escolhiam a imagem correspondente ao comprimento respetivo (impressa e distribuída pela estagiária, com cabelos curtos e compridos). De seguida, coloriram o “cabelo” da cor análoga à do seu cabelo.

Com os materiais elaborados, a díade desenvolveu com a turma uma análise e tratamento dos dados recolhidos sobre as características dos olhos e dos cabelos. Com os cartões dos olhos, formaram-se conjuntos pela variável cor, cor castanha, azuis e verdes, enquanto com as imagens do cabelo elaborou-se um gráfico de barras, articulando-se a área curricular de estudo do meio com a de matemática.

Nesta terceira semana de estágio, foi elaborada uma planificação das atividades a desenvolver pela díade, apesar de não ter sido solicitada a construção da mesma, todavia a díade considerou importante fazê-lo como forma de preparação para as próximas planificações a construir (cf. Anexo 2 B3: Planificação extra).

A planificação enquanto, segunda etapa da metodologia investigação-ação, das atividades a desenvolver para o processo de ensino e aprendizagem constituem

os elementos estruturais básicos de programação da acção na sala de aula. Quase todas as acções e interacções da aula têm lugar no âmbito do marco operativo e das limitações de uma actividade e, além disso, o tempo que resta livre é ocupado na preparação ou transição entre actividades (Yinger, 1979, citado por Diogo, 2010, p. 84).

Assim, destacam-se as atividades planificadas em torno da construção de conhecimentos e aplicações das normas de prevenção de acidentes domésticos, porque a mestranda considerava que este conteúdo deveria ser alvo de sensibilização e alerta para os perigos a que as crianças estão sujeitas no seu dia-a-dia. Desta forma, a planificação da atividade consistiu num processo reflexivo de prospeção da ação, onde a estagiária procurava propor estratégias motivadoras para os alunos, incentivando-os a procurar e identificar a simbologia, compreendendo os perigos que cada sinal representava, da mesma

forma, pretendia-se que compreendessem os perigos domésticos. A formanda colocou em cada mesa imagens de produtos e objetos perigosos, na sua maioria, reconhecidos pelas crianças.

Os alunos, à entrada na sala, depararam-se com algo diferente nas suas mesas, causando de imediato a curiosidade, tendo a estagiária explorado a mesma, através de questões sobre o que iria acontecer. Neste sentido, a formanda convidou os alunos a observarem a imagem que possuíam e exploraram as características do que estava representado na mesma. Assim, a turma explorou as embalagens de produtos e objetos perigosos representados nas imagens, contendo símbolos indicadores de perigo (lixívia, álcool etílico, fogão, acetona, tomada elétrica, entre outros).

Através de um diálogo orientado, os alunos pela conjugação de raciocínios afirmavam: “professora já vi um sinal igual a este na rua, numa caixa” referindo a BSa (aludindo ao sinal de perigo de eletrocussão), e sendo questionada, continuava “quando ia para casa e a minha mãe disse que não se podia mexer, não sei porquê”. A estagiária aproveitou este momento para explicar a razão da colocação do sinal de eletrocussão, desenvolvendo a mesma estratégia para as restantes imagens.

Após a exploração das imagens e respetivos perigos, seguiu-se a análise dos sinais quanto à sua cor, significado, informação e forma geométrica (articulando com a área curricular de matemática). Continuando com a articulação, a mestranda colocou os sinais no quadro e solicitou que cada aluno se situasse, segundo a sua imagem, em frente do sinal de perigo correspondente, formando conjuntos. Assim, ficaram organizados quatro grupos, inflamável, irritante/nocivo, explosivo, eletrocussão e tóxico, todavia existiam objetos que poderiam ser representados por mais do que um perigo, esses objetos (alunos) situaram-se no meio dos dois sinais correspondentes.

No entanto, a mestranda questionou se existiria um só sinal que indicasse mais do que um perigo, solicitando à turma para tentar descobrir com a ajuda dos EE, sendo que no dia seguinte, constatávamos as averiguações recolhidas. Nesta compreensão, no dia seguinte, alguns alunos mostravam-se excitados com as descobertas, “professora a minha mãe mostrou o sinal nocivo na embalagem da pasta dos dentes” J., “uma vez vi o sinal explosivo quando andava a passear na aldeia com a minha mãe, numa casa abandonada” L., “no shampoo também tem o sinal de irritante” M., entre outros exemplos dados

concluiu-se que não descobriram se existia o sinal indicador de mais do que um perigo.

Neste sentido, a formanda voltou a colocar, os sinais explorados no dia anterior, no quadro, desenhando uma linha curva fechada (conjunto) para cada sinal, sendo que os alunos colaram a respetiva imagem representante do perigo indicado no sinal, os sinais com mais do que um perigo era colocado na interseção de dois conjuntos em articulação com a matemática (cf. Anexo 2 B12.4: Registos fotográficos da atividade - Sinais de perigos domésticos).

No sentido de responder à questão, referente à existência de um sinal que representasse variados perigos, a mestranda, prevendo a necessidade do mesmo no dia anterior, demonstrou à turma o sinal de perigos vários, mas sem mencionar o que o mesmo indicava. Aquando da visualização do sinal, muitos alunos reconheceram afirmando - “Ah! esse sinal é de muitos perigos e aparece na rua”. Refletindo na ação, a mestranda estabeleceu um diálogo sobre o paralelismo entre os perigos que indica o sinal se aparecer na rua ou se aparecer num objeto ou produto.

Este momento proporcionou a exploração e articulação entre os perigos na rua e em casa, sendo um assunto que os alunos iam abordando durante todo o estágio, ou seja sempre que observavam um sinal chamavam logo a atenção do adulto para que este constatasse a observação.

Foram experiências como a anterior que marcaram um percurso formativo recompensador, pois era através destes *feedbacks* que a mestranda se sentia segura e motivada na construção do seu perfil profissional.

Ainda sobre os perigos domésticos, os alunos visualizaram um filme sobre o tema, dinamizando a articulação com as TIC e como forma de sistematização, cada aluno desenhou uma parte da casa onde poderia ser encontrado o perigo doméstico, representado pelo objeto na imagem distribuída pela mestranda. A proposta dessa tarefa tinha como objetivo a construção de um livro para a sala, com todos os desenhos elaborados, sendo o livro organizado por divisões da casa.

No que concerne à realização de ensino experimental das ciências, a mestranda desenvolveu a atividade experimental “A vela misteriosa”, uma vez que a educação científica constitui diversificadas vantagens no ensino das ciências (cf. Anexo 2 B12.6: Registos fotográficos da atividade Experimental - A vela misteriosa). Segundo Sá (2002)

a ciência pode ajudar as crianças a pensar logicamente sobre o dia-a-dia e ajuda-as a resolver problemas práticos simples. Tais competências intelectuais serão úteis para elas (...) o ensino das ciências promove o desenvolvimento cognitivo (...) [constituindo oportunidades para] explorarem o ambiente de forma lógica e sistemática (p. 32).

Desta forma, no desenvolvimento da atividade experimental, a mestranda demonstrou a preocupação de preparar a sala antecipadamente. Esta colocou velas acesas pela sala, precavendo a segurança dos alunos. Assim, o ambiente criado causou a curiosidade e motivação aquando da entrada dos alunos na sala.

De seguida, foi estabelecido um diálogo orientado, pela estagiária, sobre as conceções dos alunos, tendo em conta os materiais e as velas acesas, sendo estas questões previamente planeadas: “Para que estão as velas na sala? Quais os cuidados que devemos ter com as velas? Quem deve acender as velas? O que é necessário para acender as velas? O que será que faz a vela arder? Vamos descobrir? Como? Que materiais serão necessários para a realização da experiência? O que queremos descobrir?”. Através da última questão, os alunos construíram a questão-problema.

A mestranda procurou articular a atividade com a época natalícia, utilizando para a experiência velas com forma de anjos; com os perigos domésticos (fósforos), com a matemática (formando conjuntos de materiais perigosos e não perigosos, explorando o conceito de conjunto e a interseção de conjuntos, uma vez que a vela poder estar nos dois conjuntos) e com a saúde do corpo (noção da necessidade do oxigénio para viver).

Durante a dinamização da experiência, os alunos realizaram as tarefas que não conferiam perigo, colocaram a água nas tinas, o corante, sendo que a estagiária acendeu as velas e colocou o copo por cima da vela a arder, questionando os alunos sobre o que acontecia em cada tarefa.

No final da experiência, a mestranda questionou os alunos sobre os resultados obtidos, procurando que concluíssem a razão da vela se ter apagado, a L. e a M.J. deduziram que foi por causa do copo, no entanto não sabiam explicar a razão.

No sentido de orientar os alunos à explicação da experiência, a mestranda esclareceu que o lume consumiu o oxigénio existente dentro do copo, sendo que o copo impedia a entrada do mesmo, causando que a vela se apagasse.

Desta forma, emergia a questão “então o que faz o lume continuar aceso?”. Os alunos através da orientação da mestrandia, chegaram à conclusão que foi devido à falta de oxigénio. Desta forma, proporcionou-se a abordagem do modo como se produz o oxigénio, sendo este necessário à vida do ser humano. Nesta abordagem, os alunos compreenderam que são as árvores e as plantas (seres vivos autotróficos) os produtores do oxigénio. Neste diálogo também foi explorado o que acontece quando há incêndios, ou seja, o lume para além de queimar o produtor de oxigénio (as árvores) também o consome para se manter aceso.

Como sistematização da experiência os alunos elaboraram, com o auxílio das professoras, o registo e o relatório, consistindo num momento dedicado à escrita. Os momentos de registo da experiência constituem momentos importantes na aquisição e desenvolvimento de capacidades ao nível da comunicação, destacando-se o momento anterior à realização da experiência, encontrando a questão-problema e elaborando a previsão; o momento durante a experiência, a turma para além de auxiliar na tarefa, também observou (devido à impossibilidade da realização individual, pela perseveração da segurança); no final, proporcionou-se um momento crucial de reflexão e explicação da experiência. Nesta compreensão, o professor desenvolve a consolidação/sistematização das aprendizagens através do registo, assim como os momentos atrás referidos.

Na última semana de intervenção da estagiária, investindo na educação literária como referido anteriormente, foi planificada a atividade “Eu e os “outros” para desenvolver o conhecimento do nome próprio e apelido. O poema escolhido para explorar este conteúdo foi “Abecedário Maluco de Nomes” de Luísa Ducla Soares, presente no livro “Brincar com as Palavras”.

A formanda procedeu a leitura do poema, sendo que provocou um momento humorístico, uma vez que existiam considerações cómicas no poema. Posto isto, passo a citar um dos versos “N é de Natália, quando chove usa sandália”. Deste modo, a mestrandia estabeleceu um diálogo orientado sobre o poema, “O que a autora escreveu sobre os nomes? Por que será que a autora atribuiu este título?” os alunos relacionaram, de imediato, que as palavras rimavam com os nomes e eram engraçadas. Relacionando os nomes do poema com o dos alunos, partiu-se para a exploração dos mesmos, constatando-se algumas diferenças, nomeadamente na existência de um só

nome próprio ou dois. Na análise dos restantes elementos presentes nos nomes de cada aluno, concluiu-se a presença das mesmas diferenças, uma vez que há nomes constituídos por dois apelidos, outros por três e até por quatro.

Na exploração da origem dos apelidos, elaborou-se um esquema de apelidos que foram passados de avós para os pais e destes para os alunos. Assim, fez-se a articulação com as atividades relacionadas com o tema “a família” e os graus de parentesco a desenvolver no dia seguinte. Nesse sentido, a estagiária elaborou no quadro um esquema tipo “árvore genealógica” da S., para a turma observar e compreender a passagem dos apelidos. Importa salientar que, esta tarefa não estava planificada, sendo refletido no decurso da ação consistindo em articulações não previstas, mas que no entanto, foram realizadas como referido anteriormente. Ainda no decorrer da atividade, os alunos realizaram a construção do seu “Bilhete de Identidade”, posteriormente apresentaram-se, em frente do quadro, referindo algumas características sobre si próprio. No final da atividade, formaram-se conjuntos humanos (com os alunos) em que o elemento comum era o nome próprio articulando assim, com a matemática.

No que respeita à atividade, anteriormente mencionada, sobre o conteúdo “a família”, a mestranda explorou a obra “O que é o amor?” de Davide Cali, abordando os elementos paratextuais do livro. Posteriormente à escuta da leitura, os alunos responderam a questões de interpretação da história relacionando o “amor” pelos elementos da família da menina com a família de cada aluno. Estabeleceu-se também relações de parentesco (Como é constituída a tua família A.? Sabem o que quer dizer grau de parentesco? A irmã da tua mãe é tua? O filho da tua tia é teu?), desenvolvendo conhecimentos a este nível.

A turma teve a oportunidade de analisar a família do Artur, do manual de estudo do meio, “Alfa 1”, na página 47. Através da imagem presente no manual, a mestranda, na reflexão na ação, explorou-a articulando com a matemática, nomeadamente, a lateralidade, “quem se encontra do lado direito do Artur? E do lado esquerdo do pai do Artur?”. Na atividade descrita também se realizou uma tarefa, direcionada à utilização das TIC. No desenvolvimento destas atividades, a escola dispunha de uma sala de computadores, no entanto esta sala só possibilitava a permanência de quatro a cinco alunos. Desta forma, as atividades eram realizadas em pequenos grupos, sendo que os restantes alunos ficavam na sala de aula com a professora cooperante a realizar

trabalhos de expressão plástica. Alguns alunos foram com a mestranda para a sala dos computadores e com o auxílio da mesma pesquisaram livros e/ou imagens com o tema da família, no motor de busca da internet. A mestranda levava o grupo, no final da tarefa, para a sala e levava outro grupo para a sala dos computadores, até todos os alunos terem realizado a tarefa. No sentido de desenvolver atividades que promovessem a utilização das TIC, uma vez que numa comunidade evolutiva advém a necessidade dos “sistemas educativos (...) [darem] resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva dum enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício duma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (Delors, 1996, p. 59).

Nesta perspectiva, foram desenvolvidas atividades que promoviam o contacto com as TIC, nomeadamente, como proceder para ligar um computador, como abrir um documento no programa Microsoft *Word* e escrever o nome em diferentes estilos de letra, como utilizar o programa *Paint* através da elaboração de um desenho e qual o procedimento para guardar os mesmos (cf. Anexo 2 B13- Atividade das TIC). Na utilização do computador também se privilegiou o uso da internet, uma ferramenta potencializadora de dinamizações didáticas, pois

para além de saber ler, escrever, calcular e desenhar, deve-se procurar [promover aprendizagens com o âmbito de o aluno] saber ler e escrever programas, navegar pela rede, estabelecer vínculos entre imagens, sons, textos (...) tal como até aqui se exigia que os alunos falassem, escrevessem e calculassem bem (Prats, 2002, citado por Diogo, 2010, p. 89).

Nesta linha de ideias, a mestranda planificou e desenvolveu ações incidentes nas TIC como também nas expressões artísticas e físico-motoras, designadamente, na área de expressão físico-motora, uma vez que o professor deve “proporcionar o desenvolvimento físico e motor” (Ministério de Educação, 2004, p. 12). A atividade “Descobrir o meu corpo a mexer” que visava o primordial objetivo a atividade física, articulava com a matemática na formação de conjuntos e com o estudo do meio, as partes e a segurança do corpo.

Na área de expressão musical foi explorado o canto, nesta “atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando” (Ministério de Educação, 2004, p. 67). A mestranda observou que a aluna L. levou um

instrumento para a sala de aula, devido a ter aula de música noutra contexto de educação, esse instrumento era um violino, como não é muito usado por crianças desta faixa etária, as professoras sentiram curiosidade em escutar a L. tocar no violino. Assim, esta tocou “Brilha, brilha lá no céu”, uma vez que é a única música que sabe a pauta de cor.

As estagiárias refletiram sobre esta oportunidade motivacional para os restantes alunos, conversaram com a L. sobre tocar a melodia da música e a turma acompanhar através do canto. Esta concordou demonstrando-se motivada a fazê-lo, uma vez que trouxe para a escola a pauta para não se enganar nas notas musicais. Desta forma, a exploração do canto consistiu na música referida anteriormente, acompanhada com o violino. Posteriormente desenvolveu-se uma outra música, numa primeira fase, a audição ativa de “Natal branco”, acompanhando o áudio com gestos, sendo que depois a turma desempenhou a interpretação musical da mesma música. Os alunos estavam motivados nas atividades musicais, pois estas iriam ser apresentadas aos EE num convívio programado pelas estagiárias e uma vez que, “as situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspetos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global” (Ministério de Educação, 2004, p. 68).

Quanto à área de expressão dramática, os alunos exploraram um poema natalício, ensaiado, para apresentar no convívio com os EE, em pares, sendo que cada par tinha a responsabilidade de proferir um verso do poema. As estagiárias exploraram esta expressão através da dinamização de teatros de fantoches, que as crianças manipulavam. Foi também dinamizado um teatro em forma de “entrevista” entre o Pai Natal (estagiária) e o Zé (par pedagógico), adaptado de “O Livro de Natal” de Maria Alberta Menéres (cf. Anexo 2 B12.7: Registos fotográficos da atividade – Teatro dramatizado pelas mestrandas). A díade de formação dinamizou atividades de expressão dramática, como meio mediador de transmissão de conhecimento entre professor-aluno, pois acima de tudo

trata-se de dar à criança ocasião para exprimir uma sensibilidade pessoal, de levá-la a adquirir os meios dessa expressão através de uma disciplina do corpo, da voz, da emoção, por uma disciplina social também, enfim, de lhe dar acesso, por uma percepção vivida, à linguagem teatral” (Leenhardt, 1997, p. 26).

Neste sentido, na abordagem da higiene corporal, as formandas dinamizaram uma curta dramatização sobre os hábitos de higiene, articulando o estudo do meio com a expressão dramática. As mestrandas abordam as tarefas de higiene praticadas pela manhã, sendo que a mestranda fala dos “bons” hábitos como lavar os dentes, a cara, pentear os cabelos, vestir roupas lavadas, entre outros. Enquanto a R. diz que não fazia nada daquilo, porque gostava de dormir. Desta forma, a mestranda envolveu a turma na explicação dos “bons” hábitos de higiene à R. constatando quais os hábitos que devemos ter no dia-a-dia.

Na área da expressão plástica, foram desenvolvidas atividades incidindo na elaboração de desenhos com variados materiais, nomeadamente lápis de cor, lápis de carvão e marcadores, como por exemplo os desenhos para a construção do livro dos perigos, na área de estudo do meio. Na área de matemática, desenvolveram-se atividades gráficas como criação de figuras geométricas em papel quadriculado.

No que concerne à pintura, os alunos realizaram pinturas, a “fábrica de palavras” pintando-a com pinceis, da mesma forma, pintaram figuras construídas com massa de moldar para colocar numa lata de natal. Essas figuras foram moldadas pelos alunos, em que construíram estrelas de natal, pinheiros, as personagens para o presépio, entre outras.

Os alunos também desenvolveram as suas capacidades expressivas através do recorte, colagem e dobragem, nomeadamente, recortaram alimentos para colar na roda dos alimentos, construída para expor na sala de aula.

Para o momento de convívio com os EE, os alunos construíram um convite que consistia na colagem de grãos de café num cartão formando a forma de uma chávena (cf. Anexo 2 B12.5: Registos fotográficos de materiais construídos pelos alunos). Nesta atividade a formanda planeou a construção de um cartão presente para os EE, que consistia na colagem de uma fotografia, anteriormente tirada na sala de aula, em que os alunos se posicionaram de maneira a formar um pinheiro de natal. Para a realização da fotografia, a formanda tinha ainda solicitado que os alunos trouxessem camisola verde para dar o efeito pretendido. Nas atividades planificadas privilegiou-se “a manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores [permitindo] que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças

desenvolvessem formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade (Ministério da Educação, 2004, p. 89).

Importa salientar que a díade de formação, nas reflexões com a orientadora cooperante, procuraram construir e desenvolver competências, ao nível da planificação e da ação, incidindo em todas as disciplinas. Desta forma, a professora estagiária, no final do dia de aulas, planeava atividades direcionadas a momentos de reflexão sobre o comportamento, para a realização de tarefas de expressão plástica e para a marcação dos Trabalhos Para Casa (TPC). Estes eram cuidadosamente planeados pela formanda uma vez que considera crucial que os alunos se sintam confortáveis na produção dos mesmos, possibilitando o acompanhamento dos EE, pois de uma maneira geral, estes sentem-se responsáveis por ajudar os seus educandos com os TPC.

Neste sentido, os TPC correspondiam a breves sistematizações das aprendizagens desenvolvidas na escola, sendo que à quarta feira os alunos não levavam TPC, por decisão da professora cooperante.

No apoio ao estudo, à sexta feira, como preconizado no horário de trabalho semanal, a mestranda estabelecia um diálogo reflexivo sobre as aprendizagens realizadas ao longo da semana. Este diálogo sobre o comportamento, era sustentado pela grelha de registo do mesmo ao longo da semana, pois o aluno que tivesse durante dois dias seguidos o símbolo vermelho (bolinha) ficava com a professora na sala na hora do recreio, a refletir sobre a sua indisciplina. Este momento também era dedicado à observação dos TPC para o fim de semana.

As mestrandas e a professora cooperante procuravam motivar a turma no cumprimento das regras da sala, a estratégia adotada sustentava-se na grelha de avaliação dos comportamentos, pois os alunos que tinham bolinha verde durante toda a semana, por vezes, recebiam um prémio (um lápis, uma borracha, um autocolante...). Neste sentido, a mestranda procurava desenvolver outros tipos de reforços, dando ênfase ao esforço na execução de uma tarefa, ou solicitando um esforço mais elevado, demonstrando ao aluno que ele conseguia fazer melhor, ou através da partilha de ideias com a turma sobre determinado comportamento.

Uma outra estratégia dinamizada pela mestranda foi a colocação do nome do aluno, que estava a causar distúrbios na sala, escrito no quadro, sendo que este automaticamente sabia que se não moderasse o comportamento teria uma

bolinha vermelha. Esta grelha de comportamento encontrava-se exposta na sala, sendo que a decoração da sala preconizava a exposição de alguns trabalhos realizados pelos alunos como reforço motivacional. Assim a grelha de comportamentos representava, da mesma forma, uma razão para evitar ter vermelhos. Os alunos revelavam preocupação com as bolinhas que tinham recebido, sendo que para alguns alunos tornava-se um elemento significativo de mudança de atitudes.

No que concerne aos trabalhos expostos na sala, o par pedagógico procurava expor todos os cartazes construídos, no âmbito da educação literária, os gráficos e conjuntos das características físicas dos alunos (cor dos olhos, cabelo), a roda dos alimentos, os títulos sugeridos pela turma da atividade com o livro “A menina que detestava livros”, entre muitos outros.

Deste modo, os alunos observavam a valorização atribuída aos trabalhos construídos pelos mesmos. Neste sentido, salienta-se a importância de incluir todos os alunos nas construções de materiais, denotando-se o interesse dos alunos, normalmente menos motivados, a intervir nas atividades de construção de materiais.

Os trabalhos cooperativos concedem espaço ao aluno para se expressar de forma livre e de partilhar as suas ideias, criando entre eles um espectro de responsabilidade por desenvolverem resultados nas tarefas. Assim, a mestranda desenvolveu diversas atividades de grupo, tendo em conta a diversidade de ritmos de aprendizagem, os elementos constituintes de cada grupo eram cuidadosamente selecionados pela formanda, procurando não incluir no mesmo grupo mais do que um aluno com comportamentos menos disciplinados, como também tentava colocar pelo menos um aluno com as aprendizagens mais desenvolvidas, proporcionando o envolvimento dos alunos na sua ZDP. As atividades organizadas sob a gestão grupal foram dinamizadas nas diferentes áreas, “O jogo linguístico” (português), “O jogo numérico” (matemática) e “Vamos ao restaurante” (estudo do meio), sendo que nas expressões artísticas as atividades foram dinamizadas, maioritariamente, em grupos. Os alunos desenvolviam as atividades demonstrando motivação e competitividade em relação aos outros grupos, empenhando-se nas tarefas. A mestranda denotou, com a repetição de atividades organizadas em grupos, melhorias e evoluções nos alunos, pois

demonstravam um maior companheirismo, partilhando os materiais e auxiliando os pares nas tarefas.

Neste sentido, imbuídos num espírito de atitudes e valores no desenvolvimento de tarefas comuns, os alunos empenharam-se e envolveram-se nos ensaios para o convívio com os EE. Neste convívio foi fundamental para os alunos realçarem a realidade vivida pelos mesmos na escola, demonstrando aos EE, o “seu” espaço, onde constroem e desenvolvem os conhecimentos.

Assim, criando a possibilidade de coexistir uma troca de experiências e até uma melhor compreensão sobre o meio escolar, estabeleceu-se este convívio, numa época de partilha como o natal.

No convívio, com os EE já sentados na sala de aula, os alunos entraram aos pares, onde cada par proferiu um verso de um poema natalício. Após este momento, já com toda a turma dentro da sala, cantaram “Brilha, brilha lá no céu” acompanhados pela L. ao violino. Por fim, cantaram “Natal Branco” e iniciou o convívio de diálogo e confraternização entre os EE, os seus educandos e as professoras (estagiárias e cooperante). Este momento foi “acompanhado” por “beijinhos de coco” e bolachas confeccionadas no dia anterior pelos alunos, orientados pela mestrandas.

O convívio proporcionou a interação entre as mestrandas e os EE, sendo que o contacto entre a escola e a família é crucial no processo de desenvolvimento das crianças. É fundamental proporcionar oportunidades de interação dos pais na escola. Para os alunos é importante que exista um bom relacionamento entre a família, a criança e a escola, principalmente aquando as crianças o processo de inserção da criança na escola.

Assim, tornou-se essencial para o desenvolvimento formativo da mestrandas planificar atividades para e com a família, tendo a oportunidade de conhecer um pouco dos educadores das crianças para as quais desenvolvia o seu trabalho, enquanto professora estagiária. O professor deve promover interações que “favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (Decreto-Lei 46/86 de 14 de outubro, Artigo 7.º, Alínea h).

Nesta perspetiva, a formanda considerou relevante para o seu processo formativo de criar momentos interativos para a comunidade escolar. Desta

forma, foi confeccionada compota de maçã com a turma para a feira de outono, realizada para a comunidade escolar, onde os alunos e família contribuíram trazendo maçãs descascadas e partidas. Refletindo sobre esta atividade, poderia ter sido transformada, ou seja, as formandas poderiam ter dinamizado mais ações para concretizar uma maior diversidade de artigos para colocar na feira. Contudo, com a aproximação do natal a mestrandas planeou não só o convívio para a família, como também com a comunidade, sendo que a turma cantou “Natal Branco” no *Hall* para a comunidade escolar, ou seja, as turmas assistiram à atuação do 1.ºA. Importa salientar que na impossibilidade de uma turma do 3.º ano assistir, a turma dirigiu-se à sala de aula 6 (sala da turma do 3.º ano) e cantou no local.

No que concerne a interações preconizadas pela instituição, salienta-se a participação das mestrandas nas assembleias dinamizadas pela escola. A primeira assembleia desenvolveu-se em torno do tema “Dia Mundial Contra a Pobreza e Exclusão Social” e foi organizado pelas turmas do 3.ºD e o 1.ºB. A assembleia que se seguiu foi dinamizada pelas turmas 1.ºC e 4.ºA tratando sobre o tema do “Dia Internacional das pessoas com Deficiência”. Por fim, a assembleia que desenvolveu o tema “Dia Mundial da Paz” e teve como turmas participantes a turma onde intervimos no nosso estágio o 1.ºA, a sala 1 do JI e o 3.ºA.

Esta assembleia ocorreu após o final do estágio, dia 31 de janeiro, mas à qual as mestrandas foram assistir. Os alunos receberam-nos com a sua alegria constante, demonstrando e afirmando que as saudades já eram imensas.

No que diz respeito a reuniões de docentes, não existiu a possibilidade de assistir. No entanto, as mestrandas consideraram importante estar presentes na reunião de pais sobre a avaliação do 1.º período. Nesta, as formandas tiveram a oportunidade de dialogar com os pais sobre a ação desenvolvida com os seus educandos, nomeadamente as atividades desenvolvidas e os progressos dos alunos. Para o processo formativo da mestrandas, foi muito importante assistir a esta reunião, uma vez que foi parte integrante no desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Importa salientar que observar a professora cooperante na reunião com os EE constituiu numa crucial aprendizagem para a mestrandas, uma vez que a mesma irá desenvolver reuniões de avaliação no seu futuro profissional.

No que concerne, à etapa de avaliação, preconizada na metodologia investigação-ação, destaca-se que esta foi desenvolvida tendo em conta o processo e os efeitos da aprendizagem, adequando as práticas aos interesses e necessidades dos alunos. A avaliação foi intencionalmente programada nas planificações, através de instrumentos elaborados para esse efeito, no entanto salientam-se as observações e avaliações diárias e registadas no diário de campo e as reflexões na ação, que por vezes são despoletadas pelas avaliações das ações. Os registos considerados cruciais para avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, sustentam-se primordialmente por aqueles que a mestranda realiza nos momentos imediatos à realização das observações/avaliações, esses eram os apontamentos no diário de campo.

Ainda sobre o processo de avaliação, salientam-se os diálogos estabelecidos com a orientadora cooperante, não só no que respeita à avaliação desenvolvida, relativa ao desempenho e construção dos conhecimentos dos alunos, mas também, na avaliação respeitante a todo o processo envolvido, ou seja, a avaliação das aprendizagens e a avaliação das práticas de ensino. Assim, a mestranda refletia sobre os aspetos a melhorar das suas intervenções, o que se refletiu na evolução permanente e no desenvolvimento de competências e capacidades do perfil da docente estagiária.

Relativamente aos instrumentos de avaliação, a análise geral dos mesmos permitiu compreender que os ritmos de aprendizagem são muito diferentes, contudo alguns alunos como o M., o AD., a M., e o J. foram evoluindo gradualmente, mostrando mais motivação nas tarefas e melhores resultados, sendo que o M. demonstrava querer acompanhar as aprendizagens, pois começou a solicitar a atenção da avó (professora reformada) para o ensinar na aquisição e aprendizagem da consciência fonológica e correspondência fonema-grafema. A mestranda quando percebeu que o M. estava mais motivado, a querer responder a questões, procurou saber a razão, “Muito bem M. nota-se que te estás a esforçar para aprender” ao qual o M. responde “foi a minha avó que me ensinou”, demonstrando entusiasmo por mostrar a sua evolução.

A turma, no final do 1.º período, revelou resultados muito positivos, todavia neste percurso existiram momentos que, a professora cooperante e as mestrandas, decidiram não avançar, durante algum tempo, no ensino de novas letras do código alfabético. Esta decisão foi tomada, pois muitos alunos

demonstravam dificuldades na aquisição da consciência fonológica, confundindo o /p/ e o /t/. Assim, existiu um grande investimento das professoras para colmatar esta dificuldade. Nas avaliações sumativas, os alunos demonstraram que a professora cooperante e as mestrandas tomaram a melhor decisão, pois além de conseguirem colmatar a dificuldade anteriormente referida, evoluíram imenso no domínio da leitura e da escrita, na aprendizagem do código alfabético. Os alunos obtiveram bons resultados, na matemática, refletindo a aptidão que a turma demonstra nesta área curricular. Da mesma forma, obtiveram boas qualificações na área curricular de estudo do meio. Nas expressões artísticas e físico-motoras, os alunos revelaram resultados mais fracos, contudo dentro de um bom nível. De forma geral, a turma revelou um excelente aproveitamento escolar no 1.º período, tendo em conta que ingressaram no ensino básico há três meses, salienta-se um desenvolvimento de aprendizagens que foram ao encontro dos objetivos propostos.

Nesta linha de pensamento, a mestranda dinamizou esta importante etapa da metodologia investigação-ação, a avaliação, colocando ênfase nos processos e não só no produto, através de um conjunto de ações e “passos” consecutivos de forma a integrar, no processo avaliativo, o propósito/intenção, a técnica/instrumentos, orientação/reflexão. Nesta perspetiva, a avaliação permite determinar se os objetivos foram atingidos, ou se as opções tomadas para a concretização dos mesmos foram as mais indicadas, levando a possíveis transformações para otimizar os processos de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, a avaliação referida transforma-se numa “avaliação formativa, na medida em que reinveste positivamente os dados obtidos através da avaliação contínua” (Leite, 1993, citado por Diogo, 2010, p. 98).

Na perspetiva da avaliação da formanda, visto a própria encontrar-se num processo de desenvolvimento formativo, destaca-se a avaliação formativa através das reflexões diárias com a professora cooperante, avaliando os processos desenvolvidos ao longo do estágio.

Neste sentido, a formanda, antes de planificar as ações, estabelecia um diálogo reflexivo com a orientadora, no qual, expunha as razões das práticas propostas e quais as observações que a tinham orientado a tais opções, para desta forma, desenvolver as melhores práticas, sempre com a intenção de

proporcionar aprendizagens significativas aos alunos que, correspondessem às necessidades e interesse dos mesmos.

Nesta compreensão, a mestranda desenvolveu competências reflexivas e avaliativas, tal como preconiza o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, sustentadas em instrumentos construídos através das etapas elencadas na metodologia investigação-ação, a observação, planificação, ação, e reflexão. Neste sentido, foram desenvolvidas três narrativas individuais, uma narrativa colaborativa e três guiões de pré-observação que antecipavam a ação supervisionada. Estas espelham a capacidade de observar e de refletir através do “diálogo” escrito, revelando o processo da construção e desenvolvimento do conhecimento profissional.

As narrativas individuais revelam o que a mestranda considera importante na análise, qual a sua interpretação e consequente retrospeção da ação, assim como os seus dilemas profissionais, que ao ser comentado criticamente (pela supervisora institucional), altera e implica transformações e mudanças da teoria e da prática educativa (Moreira, 2011).

Quanto à narrativa colaborativa, esta “apresenta grandes virtualidades no estabelecimento de um diálogo profissional e epistemológico de natureza crítica e indagatória dos contextos, teorias e práticas educativas” (*idem*, p. 30). Esta narrativa dialogada permitiu elaborar reflexões partilhadas, promotoras de conhecimentos e pensamentos críticos acerca da prática pedagógica, enriquecendo-a e transformando-a.

A realização destes documentos tinha como intencionalidade formativa de compreender o pensamento da mestranda, como reflete sobre a sua prática, o contexto, a turma e cada aluno, através de um diálogo reflexivo escrito.

Assim, a mestranda considerou pertinente explicar na primeira narrativa as observações e reflexões no contacto inicial com o contexto, “os primeiros passos enquanto professora estagiária” (cf. Anexo 2 A4: 1.^a Narrativa individual). Nesta, a formanda expôs pensamentos, sentimentos, situações e ações desenvolvidas na prática, procurando transmitir a perceção do processo e desenvolvimento formativo. Sendo que na 3.^a narrativa e última, a mestranda decidiu explicar o seu desenvolvimento profissional decorrente do estágio, considerando as aprendizagens dos alunos (cf. Anexo 2 A8: 3.^a Narrativa individual).

Nesta perspectiva, importa salientar a narrativa colaborativa que proporcionou um diálogo reflexivo sobre a prática no contexto, nomeadamente, um problema que os professores enfrentam na sua vida profissional, a indisciplina. Desta forma, o diálogo reflexivo realizado, por meio escrito, entre o par pedagógico, posteriormente enriquecido pelo comentário da orientadora cooperante e pela supervisora institucional edificando a visão das formandas sobre o problema identificado no contexto (cf. Anexo 2 A3: Narrativa colaborativa).

Esta narrativa constituiu um instrumento fundamental para as mestrandas, visto complementar o processo reflexivo das mesmas com um outro muito mais experiente, ou seja, o processo reflexivo de duas profissionais com um olhar versado para a Educação. Estas ações são cruciais no desenvolvimento formativo do profissional de educação, sendo a formação vista e concebida como um processo permanente integrada no contexto com outros professores, participando e protagonizando um papel ativo na conceção, intervenção e avaliação do processo de formação.

Na mesma medida, os guiões de pré-observação empreenderam objetivos precisos para a mestranda explicar as suas ações, as dificuldades previstas e como as colmatar, constituindo uma ferramenta crucial para a supervisora institucional compreender e aceder ao pensamento da mestranda, constatando na ação a relação entre o pensamento antecedente à ação, durante e pós-ação (cf. Anexo 2 A7: Guião de pré-observação 8 de janeiro).

Neste sentido, a mestranda desenvolveu, progressivamente, as etapas da metodologia investigação-ação, demonstrando na sua prática educativa a evolução das mesmas, tornando-a cada vez mais contextualizada e fundamentada, suportada pelo seu olhar crítico e pelo trabalho em diáde. Deste modo, este desenvolvimento orientado e apoiado nos conselhos da supervisora institucional e da orientadora cooperante, decorridos em diversos momentos do estágio, salientando-se as reuniões de avaliação, intercalar e final.

Estas reuniões tinham como objetivo primordial a reflexão e avaliação dos processos desenvolvidos, orientados sob as etapas cíclicas da metodologia investigação-ação e quais os resultados dos mesmos no contexto de intervenção. Assim, este processo avaliativo envolvia um diálogo reflexivo, na reunião intercalar, entre as mestrandas e a orientadora cooperante, sustentado

na auto e heteroavaliação. Na reunião de avaliação final estiveram presentes os intervenientes do processo formativo, nomeadamente as mestrandas, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, mas a estratégia constituiu-se a mesma, ou seja, um diálogo reflexivo sustentado na partilha e confronto de ideias sobre o desenvolvimento e evolução das formandas. Estas avaliações foram sustentadas por grelhas de avaliação que preconizavam quatro dimensões indo ao encontro do processo cíclico da investigação-ação, observação, planificação, ação e reflexão (cf. Anexo 2 B10: Grelha de avaliação da prática pedagógica supervisionada). Nesta compreensão, todas as dimensões presentes na grelha de avaliação elencam competências cruciais ao desenvolvimento profissional, sendo que o preenchimento da grelha é complexo no que respeita à autoavaliação, uma vez que não temos termos de comparação, somente o par pedagógico. Nesta visão, considerar que se desenvolvem evoluções positivas nas práticas, apenas se torna evidente nas próprias e nas reflexões sobre as mesmas.

A complexidade encontra-se em determinar se o desenvolvimento e evolução correspondem por exemplo, a um (A), ou (B), ou seja, um “Excelente” ou “Muito bom”, uma vez que se torna num dilema considerar se as práticas desenvolvidas foram excelentes ou muito boas. Desta forma, a reflexão com todos os intervenientes do processo formativo orientou as decisões tomadas, uma vez que, vários olhares sobre as mesmas práticas e conseqüentemente, as avaliações de diferentes olhares, quando são coincidentes concretizam de forma mais segura essas decisões. No entanto, as inseguranças e incertezas relativas à escolha da “letra”, aquando da avaliação transformaram-se, pois as avaliações da supervisora institucional e da orientadora cooperante foram ao encontro da avaliação da formanda em praticamente todos os itens, sendo que nos itens em que não coincidiram foram refletidos e argumentados de forma a ser alcançado um consenso.

Assim, a mestranda durante todo o estágio procurou desenvolver competências, capacidades e articular de forma integrada e integradora a teoria e a prática. No que concerne à parte do relatório respeitante ao 1.º CEB, é ilustrado o processo formativo no contexto de ensino, explanando momentos imprescindíveis na formação da mestranda, compreendendo as exigências da profissão docente iniciando, desta forma, o seu percurso profissional. Todavia, importa salientar que este é um pequeno passo na longa caminhada de um

percurso formativo que se pretende desenvolver, como preconiza no Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, “competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida” (Capítulo V, Ponto 2, Alínea d).

Em suma, a estagiária desenvolveu um perfil profissional e pessoal confiante das suas capacidades e competências, sendo que procurou colmatar as dificuldades encontradas, construindo e transformando-as em momentos ricos de aprendizagem, uma vez que são as dificuldades que nos fazem evoluir na pesquisa de práticas mais eficientes. Desta forma, enaltece-se a oportunidade de o poder fazer com o apoio de profissionais competentes que, em todos os momentos orientaram e aconselharam, mobilizando os saberes estruturados pela experiência, com as palavras precisas significativas para a mestranda. Desta forma, a PPS proporcionou um “momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagens da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes (...) na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro).

Nesta compreensão, após a exposição de um enquadramento teórico, da caracterização do contexto e da descrição e análise das práticas desenvolvidas no terreno, surge a necessidade de elaborar uma reflexão de ambos os estágios, deste importante percurso no desenvolvimento profissional da mestranda.

REFLEXÃO FINAL

O percurso de PPS revelou-se crucial nos processos de aprendizagem na formação da estagiária, enquanto futura docente capacitada a desenvolver um perfil duplo na educação, construindo saberes profissionais nos contextos da EPE e 1.º CEB. Nesta compreensão, torna-se basililar elaborar uma reflexão em forma de balanço deste longo percurso de formação. Através desta formação, a mestranda ativou a apropriação dos seus próprios saberes, “no quadro duma autonomia contextualizada e interactiva, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual (...) [assim, como desenvolveu e estimulou] uma perspectiva crítico-reflexiva, [fornecendo-lhe] os meios de um pensamento autónomo e [facilitador nas] dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1991, citado por Ponte, 1999, p. 61). Neste âmbito, a mestranda mobilizou os conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura estabelecendo na prática um enlace com a teoria e, deste modo, edificando a compreensão da fenomenologia educativa transformando as suas práticas.

Neste sentido, importa salientar os pilares que sustentaram este percurso, nomeadamente, a PPS que se manteve numa posição paralela a este estágio transmitindo segurança aos estudantes, uma vez que, constituía um porto seguro pelas bases teóricas partilhadas, pela reflexão sobre a ação e pela orientação no desenvolvimento das práticas. Assim, a PPS era baseada em objetivos muito concretos na construção e desenvolvimento de “competências socioprofissionais e pessoais, de forma fundamentada, reflexiva, integrada e autonomizante, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Ficha da Unidade Curricular, 2013/2014, p. 2).

Desta forma, a formação e desenvolvimento profissional docente foi sustentado pela metodologia investigação-ação, tendo em conta os processos desenvolvidos na prática, ou seja, a observação, a planificação, a ação, a avaliação e a reflexão, sendo esta transversal a todas as etapas. Seguindo estas premissas, a mestranda manteve uma postura investigativa e indagadora relacionando a teoria e a prática nos dois contextos em que desenvolveu a sua ação. Esta postura constituiu a base da ação educativa da estagiária, fundamentando as suas planificações da prática, nas observações recolhidas e

analisadas, pela reflexão, dos contextos educativos. Como ponto de partida, as primeiras observações tornaram-se cruciais para a preparação e desenvolvimento de trabalho orientado e suportado nas necessidades e interesses das crianças.

Desta forma, a mestranda enfrentou alguns constrangimentos no contexto educativo da EPE, sendo essencial a colaboração do supervisor institucional, através dos conselhos, apoio e orientação para superar as contrariedades encontradas, ao nível da interação com a educadora cooperante, sendo que estas estavam a influenciar as ações educativas, pela pressão provocada a nível pessoal e profissional da mestranda. No entanto, a mestranda procurou transformar estes constrangimentos em experiências construtivas de aprendizagem e superação de problemas, com a finalidade de melhorar a sua prática docente.

No que concerne à faixa etária das crianças em que foi desenvolvido o estágio na EPE salienta-se que este se dinamizou com crianças da creche, dois anos, nesta etapa são proporcionadas experiências às crianças num sistema organizado, no qual se pretende que estas desenvolvam capacidades e competências, que serão maximizadas na EPE e nos restantes ciclos de ensino.

Neste sentido, a mestranda desenvolveu práticas com a intencionalidade educativa de promover as capacidades e competências elencadas nos documentos orientadores do contexto educativo, como referido no enquadramento teórico, na primeira parte do relatório (cf. Anexo 1).

No entanto, o percurso profissional da mestranda foi enriquecido pelo trabalho colaborativo, desenvolvendo e proporcionando potencialidades nas dinâmicas estabelecidas na ação. Desta forma, torna-se relevante explicar as atividades dinamizadas pelo grupo de estagiárias do CNM, para a comunidade educativa da EPE. Estas permitiram a partilha de conhecimentos, bem como estabelecer diálogos reflexivos partilhados e o consequente desenvolvimento de competências socioprofissionais e pessoais.

Posto isto, salienta-se que o trabalho colaborativo desenvolvido com o par pedagógico na EPE constituiu-se numa diligente elucidativa do verdadeiro sentido de colaboração, consistindo este em diálogos sistemáticos na resolução de conflitos e na colmatação de problemas.

No entanto, sublinha-se que esta fase do percurso formativo da mestranda se revelou contraditória às expectativas que esta tinha criado, uma vez que o

contexto EPE constituía uma etapa com a qual a formanda se identificava. Desta forma, o início do estágio transformou-se num ambiente desanimador, visto que desenvolver ações num local onde sentia constrangimentos, que provocava uma procura constante de transformação dos mesmos não era o que esperava. Contudo, além dos reforços transmitidos pelo supervisor institucional e a docente responsável pela UC, as crianças tornaram-se a basilar motivação na busca de superar os problemas e deste modo concedendo força à estagiária na concretização do seu sonho, ser profissional de educação.

Neste sentido, este estágio proporcionou à mestranda o contacto com situações adversas, que não serão as únicas no percurso profissional futuro, criando capacidades na superação das mesmas. Assim, a formanda desenvolveu o seu processo formativo construindo um perfil munido de capacidades e competências para desenvolver práticas pedagógicas com intencionalidades educativas. Todavia, a mestranda detém a compreensão que este perfil se encontra inacabado, uma vez que à luz do princípio de aprendizagem ao longo da vida, este precisa de ser desenvolvido indeterminadamente.

Relativamente ao contexto do 1.º CEB, este superou as expectativas da formanda, pois devido aos constrangimentos sentidos na EPE, esta demonstrava alguma ansiedade ao iniciar o estágio neste contexto educativo. Contudo, a interação entre o par pedagógico, a orientadora cooperante e os alunos, proporcionou que este estágio se revelasse uma fonte motivadora e impulsionadora para a construção e desenvolvimento de práticas dinamizadoras, intervencionadas por uma profissional estagiária segura e confiante das mesmas.

Este ciclo revelou-se, para a mestranda, um contexto em que o trabalho desenvolvido se demonstrou prazeroso, sendo que desta forma, este constituiu-se na edificação de capacidades promotoras de saberes perspicazes na deteção dos interesses e necessidades da turma e, essencialmente, na observação de cada aluno. No entanto, denota-se que foi fundamental disponibilizar muito tempo e empenho para preparar ações com significado e com a intencionalidade educativa de desenvolver processos de ensino e de aprendizagem da melhor forma possível.

Neste sentido, a maior dificuldade sentida, pela mestranda, refletia-se nas planificações, no que concerne à articulação entre as áreas curriculares, uma

vez que foi complicado alcançar essa capacidade na escrita sendo que esta era desempenhada na ação. Todavia, a mestranda sente que apesar de ter evoluído deve investir nas capacidades relativas à escrita, conseguindo explicar por palavras o que realmente consegue desenvolver na prática. Esta característica foi muitas vezes refletida com a supervisora institucional, sendo que a mesma através do reforço positivo transmitiu à formanda a motivação necessária ao esforço contínuo para conseguir aperfeiçoar esta capacidade.

Nesta compreensão, a gestão do tempo foi essencial para a concretização dos conteúdos a desenvolver, através de um horário de trabalho semanal pouco flexível a que a mestranda teve que se adaptar, uma vez que este vai ao encontro do que se encontra preconizado no Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. No entanto, a mestranda tomou decisões na ação sobre este fator, nomeadamente, aquando surgia algum imprevisto ou alguma razão para alongar a atividade, a mestranda questionava a orientadora sobre a possibilidade de terminar a mesma no tempo seguinte, ao qual esta se demonstrou sempre disponível.

Sendo o 1.º CEB um ciclo integrante no percurso das crianças, a mestranda desenvolveu o estágio, neste contexto, com uma turma do 1.º ano, crianças que ingressaram num novo ciclo de ensino, que preconiza o desenvolvimento de capacidades e competências direcionadas ao ensino explícito. Neste sentido, a mestranda desenvolveu práticas com a intencionalidade educativa de promover o desenvolvimento das mesmas, sustentando e fundamentando, as ações promovidas, pelos documentos orientadores das mesmas, sendo estes explanados no primeiro capítulo do presente relatório.

No que concerne ao trabalho colaborativo, as estagiárias da EB1/JI da Torrinha, do 1.º CEB, dinamizaram uma atividade com as turmas correspondentes ao estágio de cada par, estabelecendo as relações de partilha entre as profissionais em formação, as orientadoras e os alunos, proporcionando experiências e momentos que deixam marcas neste percurso.

Da mesma forma, a colaboração entre o par pedagógico, no 1.º CEB, consistiu em interações desenvolvidas com objetivos comuns, estabelecendo um trabalho de articulação entre as semanas subsequentes a cada par, refletindo-se em ações maduras, de respeito pelo trabalho individual como também em equipa. Neste sentido, as práticas desenvolvidas foram

enriquecidas, uma vez que existiu empenhamento colaborativo do par pedagógico durante todo o estágio.

Assim, salienta-se que na construção e desenvolvimento das suas práticas, a mestranda, através do processo cíclico da investigação-ação, encarou o estágio numa perspectiva questionadora, reflexiva praxeológica e crítica das suas ações. Deste modo, criou oportunidades de aprendizagens significativas e partilhadas, às crianças, através da participação ativa na construção dos seus próprios conhecimentos e no desenvolvimento das competências.

Nesta linha de pensamento, foi construído um perfil profissional com a consciência de que este se encontra incompleto, como já refletido anteriormente, afigurando-se como um processo contínuo, ao longo da vida. A mestranda, enquanto futura professora, sente-se realizada, uma vez que está a concretizar o seu sonho, o qual se manifesta na vontade enorme de colocar “mãos à obra” e desenvolver nos seus futuros alunos experiências de aprendizagem que deixe uma marca positiva. Para a concretização deste sonho “...não basta que nos exercitemos fora de água. É preciso dar passos concretos, apoiar iniciativas, construir redes, partilhar experiências, avaliar o que se fez e o que ficou por fazer. É preciso começar” (Nóvoa A., 2007, p. 12).

Assim, a mestranda desenvolveu a construção de uma base científica de conhecimentos e competências necessárias ao profissional no auxílio aos alunos para aprender. Nos dois contextos proporcionaram-se momentos interativos com crianças que partilharam a sua alegria própria destas idades e vontade de crescer e aprender, contagiando a mestranda na vontade de ensinar e aprender, crescendo esta também enquanto profissional de educação.

Em suma, a mestranda desenvolveu um processo formativo recheado de novas aprendizagens, transformando esta etapa como um marco significativo no início de um percurso contínuo de aprendizagens e de ensino, de forma, a promover ações pedagógicas significativas no desenvolvimento holístico das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (. (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (1994). *A alegria de ensinar* (3ª edição). s/l: Ars Poetica.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª edição). Madrid: McGraw-Hill.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, XXII (6), (723-742).
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research For English Language Teachers*. Cambridge: University Press.
- Coll, C., et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Unesco. Porto: Asa.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Esteves, M. (2001). *A Investigação como estratégia de formação de professores: perspectivas e realidades*. Acedido de <http://hdl.handle.net/10400.14/8970>
- Estrela, A. (1994). *A teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação der professores*. Porto: Porto Editora.
- Favas, L. A. (2007). *O projecto curricular de turma nas perspectivas de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Dissertação de mestrado não publicada Porto: Universidade Portucalense. Acedido em 2 de fevereiro de 2014, de <http://hdl.handle.net/123456789/186>
- Fazenda, I. (2008). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez.
- Ferreira, M., & Santos, M. R. (2000). *Aprender a ensinar - Ensinar a aprender*. (3ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério de Educação.
- Leenhardt, P. (1997). *A criança e a Expressão Dramática* (4ª edição). Lisboa: Rolo & Filhos - Artes Gráficas, Lda.

- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras II. Gramática, Literatura e Cultura de Massas na Aula*. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4ª edição). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Moreira, M. A. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. (1). Mangualde: Pedagogo.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre a educação*. Lisboa: Tinta da China.
- Nóvoa, A. (1997a). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). Formação de professores e profissão docente. In *Os Professores e a sua Formação* (2ª edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2007). *O regresso dos professores*. Comunicações. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida. (pp. 1-14). Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa. Acedido em 1 de fevereiro de 2014, de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/687>
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In G. - G. (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Palhares, P. M. (2004). *Elementos de Matemática para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Pardal, L. A. (2005). *A educação, a escola e a estratificação social. Elementos de análise sociológica*. (4ª edição). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, G. M. (1986). *História Moderna e Contemporânea, Estruturas familiares na cidade do Porto em meados do século XIX - A freguesia de Cedofeita*. Dissertação de mestrado não publicada. Porto: Universidade do Porto. Acedido em 15 de fevereiro de 2014, de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2112.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar - Convite à viagem*. São Paulo: Artmed.
- Pombo, O. (2004). Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes. *Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação* (pp. 1-19). Porto Alegre: Universidade Pontífica do Rio Grande do Sul.

- Ponte, J. P. (1999). *Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional*. In Investigar e formar em educação: Actas do IV Congresso da SPCE. (pp. 59-72). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação. Acedido de <http://hdl.handle.net/10451/2984>
- Porto De Sempre. (2013). Acedido em 16 de fevereiro de 2014, de <http://www.portodesempre.pt/>
- Ribeiro, D. (2006). A Investigação-acção na formação de supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro, *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s)*. (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Roldão, M. C. (2009a). *Estratégias de Ensino*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza* (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Savater, F., Castilho, R. M., Crato, N., & Damião, H. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Thurler, M. G. (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Unicef. (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: Assembleia Geral nas Nações Unidas.
- Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um "TEAR": Estratégias emergentes de "andaimação" definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, XV (2), (5-26).
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do CCAP - 1*

Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Zabalza, M. A. (1998a). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (4ª edição). Porto: Edições Asa.

Zabalza, M. A. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS

- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Aumento da qualidade e sucesso escolar*. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário*. Diário da República n.º 201/2001 – 1.ª série-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Habilitação para a docência*. Diário da República n.º 38/2007 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 139/ME/1990 de 16 de agosto. Diário da República n.º 202/1990 – II série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Despacho n.º 5306/2012 de 18 de abril. Diário da República n.º 177/2012 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Flores, P. (2013). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Lei n.º 49/2005 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 n.º 166 – I série-A. Assembleia da República. Lisboa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ponte, J. P. et al. (2007). *Programa de matemática do Ensino Básico*. Lisboa: M.E./DGIDC.
- Reis, C. et al. (2009). *Programa de português do Ensino Básico*. Lisboa: M.E.
- Ribeiro, D. (2012). *Ficha Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar*.

Silva, R. (2013). *Dossier Técnico Pedagógico*. Porto. s/ed.