

Cláudia Raquel Coimbra Rodrigues

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

MM

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Junho 2013

Cláudia Raquel Coimbra Rodrigues

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof. Doutora Deolinda Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação: Mestre Helena Maria Campos Miranda da Silva Martins

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

Orientação: Prof. Doutora Ana Luísa Setas Veloso

Junho, 2013

AGRADECIMENTOS

Toda a aprendizagem emerge mediante interações pessoais. Neste âmbito, não posso deixar de destacar aquelas pessoas que desempenharam um papel essencial ao longo de todo o percurso desenvolvido, prestando-lhes os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, aos meus pais e à minha irmã, sem os quais nada teria sido possível. Pelo incansável apoio, disponibilidade e compreensão, mas, acima de tudo, por me terem ajudado a tornar naquilo em que sou hoje.

Ao Luís, pela paciência, compreensão, carinho e pela força que sempre me deu, quer nos momentos de regozijo, quer nos de tristeza. Por sempre ter acreditado em mim, relembrando-me constantemente de que sou capaz.

À minha amiga e companheira de aventuras, Cláudia Maia, por tudo. Pela caminhada que realizámos ao longo de todo o trajeto académico e da qual me orgulho. Pela partilha, paciência, disponibilidade, força, apoio e amizade sempre presentes.

Às minhas amigas Ana Castro e Joana Coutinho pelo apoio, carinho e ajudas preciosas.

Aos meus colegas de turma, pela partilha de experiências e opiniões, que sempre contribuíram para o enriquecimento do meu percurso enquanto futura profissional de educação. Obrigada também pelo apoio e colaboração nos momentos mais difíceis.

Aos professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto – ESE IPP, em especial às supervisoras institucionais, Professora Doutora Ana Veloso e professora Helena Martins, pelos ensinamentos, pela escuta, pela partilha, pela disponibilidade e pelo apoio. Sem dúvida, que os professores da ESE IPP contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, proporcionando o início da edificação de um caminho de rigor e exigência.

A todos os profissionais com que tive contacto nas instituições de estágio, pelo acolhimento, colaboração e pela disponibilidade que sempre demonstraram. Principalmente, pelas aprendizagens realizadas em conjunto.

A todas as crianças dos contextos de estágio com quem tive o prazer de trabalhar. Elas foram o pilar que sustentaram todas as minhas ações, emergindo a força e a vontade para continuar cada vez com mais empenho e dedicação. É incomensurável o contributo delas para o meu crescimento enquanto profissional e pessoa, proporcionando aprendizagens e sorrisos inigualáveis.

Por último, mas igualmente importante, à minha tia Carmen, pela constante colaboração e amizade.

Obrigada a todos por me ajudarem a crescer!

RESUMO

Palavras-chave: Educação, investigação-ação, sócio construtivismo, desenvolvimento profissional.

O presente relatório de estágio tem como intuito refletir, criticamente, sobre o que foi sendo realizado nos diferentes contextos educativos, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada – PPS, parte integrante do Mestrado em Educação Pré-Escolar – EPE e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – 1.º CEB.

O trabalho desenvolvido nos contextos supracitados teve como propósito o desenvolvimento de competências associadas ao saber agir em ação, partindo de um quadro concetual rigoroso, adequado às características específicas de cada nível educativo. Para isso, foi impreterível uma atitude profissional indagadora de caráter investigativo e crítico-reflexivo, possibilitando agir intencionalmente em cada situação, atendendo às necessidades individuais de cada criança, numa perspetiva diferenciada.

Ao longo de todo o trabalho, foi adotada a metodologia de investigação-ação, pautada por momentos constantes de observação, reflexão e avaliação, que possibilitaram a planificação de atividades que fossem ao encontro das evidências que iam surgindo no grupo/turma. Só desta forma é possível compreender a realidade, de modo a modificá-la, à luz dos resultados obtidos.

Todas as ações contribuíram para o desenvolvimento de competências profissionais, não só relacionadas com as etapas interventivas da formanda, mas também relativamente ao processo de desenvolvimento da criança, sendo que a comunicação, articulação e integração desempenharam um papel relevante, tendo sempre em consideração uma perspetiva sócio construtivista da educação.

ABSTRACT

Keywords: Education, action-research, social constructivism, professional development.

This internship report aims to reflect critically about the work developed in different educational contexts within the Supervised Teaching Practice, part of the Masters in Preschool Education and Teaching 1.º Cycle of Basic Education.

The work in the above contexts aimed to the development of skills associated with knowing how to act in action, based on a rigorous conceptual framework, suited to specific characteristics of each educational level. Therefore, it was imperative a professional attitude of inquisitive, investigative and critical-reflective character, enabling to act intentionally in every situation, meeting the individual needs of each child in a different perspective.

Throughout the work, it was adopted the methodology of action research, marked by constant moments of observation, reflection and evaluation, which allowed the planning of activities that would meet the evidence that were emerging in the group/class. Only in this way, it is possible to understand the reality in order to modify it, in the light of the results obtained.

All actions contributed to the development of professional skills, not just related to the steps of interventional graduate student, but also regarding the process of child development, in which communication, coordination and integration played a significant role, taking into account a perspective of social constructivist education.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	IV
Lista de anexos	VII
Lista de abreviações.....	IX
Introdução	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico concetual	5
Construindo a profissão: alicerces de uma professora em formação	5
1.1. O conceito de aprendizagem	5
1.2. O professor, o currículo e o ensino.....	7
1.3. Formação pessoal, social e vivência democrática	13
Capítulo 2. Caracterização geral da instituição de estágio.....	29
Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos	29
Capítulo 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação.....	37
Sinais de um percurso traçado por palavras.....	37
Meta reflexão	61
Referências Bibliográficas	67
Legislação consultada e outros documentos	73
Apontadores de internet.....	75
Anexos.....	77
Anexo 2 tipo A.....	79
Anexo 2 tipo B.....	107

LISTA DE ANEXOS

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

Anexo 2 – Relatório final de estágio na prática pedagógica supervisionada

Tipo A

ANEXO 2 A1 – Organograma da Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos

ANEXO 2 A2 – Horário da turma 2.º A

ANEXO 2 A3 – Caracterização socioeconómica da turma 2.º A

ANEXO 2 A4 – Grelha de observação em sala de aula

ANEXO 2 A5 – Grelha de observação em tempo de recreio

ANEXO 2 A6 – Grelhas de observação/avaliação por preencher

ANEXO 2 A7 – Mapa conceitual 1.º CEB

ANEXO 2 A8 – Exemplar de planificação

ANEXO 2 A9 – Exemplar de plano diário

ANEXO 2 A10 – Exemplar de guião de pré-observação

ANEXO 2 A11 – Exemplar de narrativa individual

ANEXO 2 A12 – Exemplar de narrativa colaborativa

Tipo B

ANEXO 2 B1 – Projeto Educativo

ANEXO 2 B2 – Projeto Curricular de Agrupamento

ANEXO 2 B3 – Planificações

ANEXO 2 B4 – Planos diários

ANEXO 2 B5 – Guiões de pré-observação

ANEXO 2 B6 – Narrativas individuais

ANEXO 2 B7 – Narrativas colaborativas

ANEXO 2 B8 – Grelhas de observação/avaliação preenchidas

ANEXO 2 B9 – Avaliação dos alunos do 1.º Período feita pelas formandas

ANEXO 2 B10 – Alguns recursos usados

ANEXO 2 B11 – Registos fotográficos

ANEXO 2 B11.1 – Registos fotográficos da escola

ANEXO 2 B11.1.1 – Registos fotográficos do interior da escola

ANEXO 2 B11.1.1.1 – Registos fotográficos da sala da turma 2.º A

ANEXO 2 B11.1.1.2 – Registos fotográficos do gabinete médico

ANEXO 2 B11.1.1.3 – Registos fotográficos do museu

ANEXO 2 B11.1.1.4 – Registos fotográficos do pavilhão desportivo

ANEXO 2 B11.1.1.5 – Registos fotográficos do refeitório

ANEXO 2 B11.1.1.6 – Registos fotográficos da sala de professores

ANEXO 2 B11.1.1.7 – Registos fotográficos do jardim-de-infância - JI

ANEXO 2 B11.1.2 – Registos fotográficos do exterior da escola

ANEXO 2 B11.2 – Registos fotográficos das intervenções realizadas

ANEXO 2 B11.3 – Registos fotográficos de alguns materiais criados

ANEXO 2 B12 – Grelha de avaliação intermédia sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

ANEXO 2 B13 – Grelha de avaliação final sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada

LISTA DE ABREVIACÕES

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Complemento de Apoio à Família

DEB – Departamento de Educação Básica

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE IPP – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

JI – Jardim-de-infância

MAB - *Multibase Arithmetic Blocks*

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCA – Projeto Curricular de Agrupamento

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

R/C – Rés-do-chão

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da unidade curricular de PPS, parte integrante do Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB, de acordo com as orientações previstas no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Este relatório visa a obtenção do grau de mestre, habilitando para a docência em EPE e 1.º CEB. Neste sentido, a sua elaboração corresponderá a uma súmula de todo o trabalho desenvolvido nas duas valências supracitadas.

Todo o processo foi desenvolvido de acordo com o pressuposto de que a qualidade da educação e os resultados de aprendizagem estão estreitamente articulados com a qualidade da qualificação dos docentes (Decreto-Lei n.º 43/2007). Portanto, sendo a PPS uma componente da formação da formanda, procurou-se sempre uma orientação e um desenvolvimento pessoal e profissional, caminhando ao mesmo tempo para uma emancipação profissional que capacitasse a formanda para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo. Para além disso, o percurso de qualificação profissional foi sendo sempre orientado por princípios que nortearam a ação da formanda, nomeadamente o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB (Decreto-Lei n.º 240/2001; Decreto-Lei n.º 241/2001). Só mediante esta perspetiva formativa foi possível o alcance das competências previstas, especificamente, aprofundar os conhecimentos obtidos na Licenciatura em Educação Básica; fomentar o desenvolvimento de competências heurísticas, enquanto potenciadoras da construção do saber, saber-fazer, saber-ser e saber-transformar; proporcionar a construção de conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos e de indagação numa perspetiva de desenvolvimento articulado da profissionalidade e da personalidade; potenciar o desenvolvimento de capacidades investigativas, como estratégia de desenvolvimento profissional pela construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa sobre práticas, facilitadora da tomada de decisões; promover a consciencialização dos papéis e funções que configuram os níveis de autonomia dos futuros docentes nos diferentes contextos; fomentar a construção de conhecimentos para conceber, elaborar e desenvolver projetos educativos e curriculares nos campos da ação; desenvolver processos de autoanálise e auto consciencialização dos níveis de desenvolvimento para reformular o pensamento e a ação; saber pensar, e agir nos contextos, mediante estratégias diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica; co construir saberes profissionais através de investigações sobre as práticas (Complemento regulamentar específico de curso, 2011, anexo 1, artigo 2.º).

Nesta linha de raciocínio, importa mencionar que as competências suprarreferidas só foram possíveis de alcançar uma vez que, durante o percurso de formação, a formanda usufruiu de aulas teórico-práticas e aulas de seminário, impreteríveis para o desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, assim como para a consolidação de um quadro teórico-concetual mais complexo. Para além disso, realizou-se ainda um estágio na EPE e no 1.º CEB, em díade de formação. No que diz respeito ao primeiro, este teve lugar na EB1/JI de Lordelo, na sala dois do jardim-de-infância, tendo sido iniciado no dia sete de março, cessando a 22 de junho de 2012 (Cf. anexo 1). Relativamente ao segundo, este ocorreu na Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos, na turma 2.º A, de 24 de outubro de 2012 a 18 de janeiro de 2013.

Neste sentido, ao longo de todo o percurso desenvolvido, existiu sempre uma enorme colaboração com os professores da ESE IPP, com os colegas de turma, com os agentes educativos dos contextos de estágio, mas, sobretudo, com a díade de formação, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais. Esta foi uma estratégia de grande potencial formativo, na medida em que a reflexão realizada mediante o confronto de diferentes perspetivas possibilitou a tomada de decisões mais conscientes e fundamentadas, enriquecendo não só o processo de ensino e de aprendizagem, mas também o processo formativo da formanda.

Posto isto, com este documento, pretende-se uma contextualização do percurso formativo da formanda, sempre numa perspetiva reflexiva, crítica, integradora e articulada, evidenciando o desenvolvimento das competências já mencionadas. Ao longo de todo o processo desenvolvido procurou-se a mobilização dos saberes já adquiridos, à luz de um quadro teórico rigoroso e adequado às características específicas dos contextos de estágio. Para além disso, as crianças foram sempre o centro das ações a desenvolver, promovendo-se uma educação baseada no sócio construtivismo, de forma diferenciada e flexível. Tudo isto implicou uma constante observação e reflexão, apoiada na metodologia de investigação-ação, assumindo-se uma atitude profissional investigativa, reflexiva e crítica, como profissional que forma e se enforma.

O presente relatório é composto por três capítulos e uma última parte, correspondente à meta reflexão. No primeiro capítulo pretende-se evidenciar as principais fontes que contribuíram para a conceção de um quadro teórico-concetual e que, por sua vez, refletem as linhas orientadoras que sustentaram a PPS no 1.º CEB da formanda. Daí o subtítulo outorgado, uma vez que são as perspetivas elencadas no primeiro capítulo que correspondem aos primeiros alicerces para o início da construção de um perfil profissional. No segundo, é feita uma breve caracterização do contexto de estágio no 1.º CEB, assim como dos elementos que se consideram relevantes para a compreensão do ambiente educativo e de certas opções tomadas. O terceiro capítulo diz respeito à

descrição e análise das principais atividades desenvolvidas no 1.º CEB. Este é um espaço onde é feita uma reflexão sobre as ações desenvolvidas, evidenciando os seus resultados e possíveis propostas de transformação. O subtítulo atribuído prende-se com o facto de se considerar que o elemento primordial do trabalho de um profissional de educação é a palavra, o que significa que as atividades explanadas no terceiro capítulo são apenas algumas evidências de um longo percurso profissional que será sempre privilegiado pela comunicação. O último capítulo está relacionado com a reflexão final da PPS, onde é explanado o contributo dos dois contextos de estágio para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da formanda, assim como as potencialidades e constrangimentos encontrados ao longo do percurso formativo.

É ainda apresentada uma lista de referências bibliográficas/legais que foram utilizadas para a redação do relatório de estágio, algumas facultadas pelos professores da ESE IPP, e outras fruto de pesquisas autónomas, essenciais para sustentar as ações desenvolvidas e fundamentar as opções tomadas.

Importa mencionar também a existência de anexos, imprescindíveis para ilustrar algumas situações patentes ao longo do relatório. O anexo 1 corresponde ao relatório de estágio de qualificação profissional na EPE e o anexo 2 contém todos os documentos relativos à PPS no 1.º CEB, sendo este último dividido em tipo A e tipo B, correspondendo aos anexos impressos e aos anexos digitais, respetivamente.

Por último, acresce referir, que este trabalho corresponde apenas à fase final de uma etapa inerente a um percurso formativo que se encontra inacabado. O profissional de educação deve encarar todas as suas ações e todos os seus momentos formativos numa perspetiva de desenvolvimento e de atualização, pois esta é uma profissão que requer formação ao longo da vida, de forma a fazer face a todas as circunstâncias que possam surgir.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL

Construindo a profissão: alicerces de uma professora em formação

1.1. O conceito de aprendizagem

aprender não acontece espontaneamente, e muito menos isoladamente. E ensinar (...) é antes de mais fazer alguém aprender. Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa (Roldão, 1999b, p. 28).

É assim que Maria do Céu Roldão, no seu livro *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*, nos apresenta o conceito de aprendizagem como um processo dinâmico e bidirecional, realizado a partir do fluxo de interações entre sujeito/mundo e concretizado em diversos modos de crescimento e desenvolvimento que têm a sua origem nos significados que cada sujeito atribui às suas vivências do mundo. Desta forma, pode-se, portanto, afirmar que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (Vigotski, 1999), e que a aprendizagem “pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam” (Idem, p. 115). E, muito embora a aprendizagem não signifique, de per si, desenvolvimento “uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, [ativando] todo um grupo de processos de desenvolvimento” (Vigotski, 1988, p. 115).

Neste sentido, se o profissional de educação for capaz de estimular a emergência das funções de um aluno que se encontram num processo de amadurecimento, na designada Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, irá, certamente, contribuir para o seu desenvolvimento. A ZDP é um conceito criado por Vigotski que tem como definição a “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vigotski, 1999, p. 112). Atendendo à ZDP da criança, àquilo que esta já é capaz de fazer autonomamente e aos processos que ainda se encontram em maturação, se o profissional de educação for capaz de situar a sua ação dentro dessa zona, poderá levar a criança a tornar-se autónoma em processos que estão ainda em amadurecimento, e para a realização dos quais ainda necessita do apoio de alguém mais competente (Vigotski, 1999).

O bom ensino é, portanto, o que parte do que o aluno já sabe, mas realiza-se sobre aquilo que este ainda não conhece, sobre o potencial, sobre o desconhecido. Por isso,

Vigotski afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (1988, p. 114).

Tal como Vigotski, também Bruner defende a tese de que os aspetos sociais exercem influências decisivas no processo de apropriação e desenvolvimento das capacidades intelectuais humanas, atribuindo especial ênfase às questões culturais. Em *Actos de significado* (1997), Bruner refere que todos os seres humanos são produtores de significado, e que esses significados resultam do uso de sistemas simbólicos da própria cultura. Ao longo do seu discurso, Jerome Bruner, salienta que a cultura “é que dá forma à vida e à mente humanas, confere significado à acção ao situar num sistema interpretativo os seus estados intencionais subjacentes” (Bruner, 1997, p. 44). Transpondo esta perspectiva para a educação, poder-se-á, então, afirmar que o professor, para compreender o aluno de uma forma holística, deve entender como é que as suas experiências e os seus atos são modelados pelos seus estados intencionais, sendo que estes só se realizam mediante a participação nos sistemas simbólicos da cultura. É fundamental, portanto, que o professor conheça a cultura de cada um dos seus alunos na medida em que “o aprender e o pensar estão sempre situados num enquadramento cultural e sempre dependentes da utilização de recursos culturais” (Bruner, 2000, p. 20).

Quando o tema em causa são as interações sociais e a forma como estas têm um papel perentório no desenvolvimento intelectual de qualquer ser humano, é impreterível referir os estudos de Urie Bronfenbrenner. De acordo com este autor, “o desenvolvimento das capacidades humanas depende, num grau bastante significativo, de contextos mais latos, sociais e institucionais” (Portugal, 1992, p. 37). Mais uma vez, está subjacente a perspectiva de que “só no quadro da interacção entre o sujeito e o seu ambiente se pode explicar o comportamento e desenvolvimento humano” (Idem, p. 33), sendo coerciva uma análise do indivíduo no seu contexto de vida para que se possam compreender comportamentos e atitudes a ele associados. Assim sendo, tal como Bronfenbrenner refere, o ambiente é de extrema relevância para o processo de desenvolvimento de um sujeito, englobando inter-relações entre vários contextos. Esse ambiente ecológico é concebido por um conjunto de quatro estruturas concêntricas, umas mais próximas do sujeito, e por isso experienciadas diretamente, e outras mais afastadas, que, embora não sejam vivenciadas diretamente, influenciam as condições do seu desenvolvimento (Portugal, 1992).

Tendo em conta as perspectivas supracitadas, o sujeito não é encarado como uma tábua rasa, moldado por ação do meio, mas como alguém dinâmico, em desenvolvimento, que sofre influências do contexto em que se encontra, influenciando-o, também, de modo recíproco. É neste âmbito que se pode afirmar que o docente tem um papel de mediador no processo de ensino e de aprendizagem, representando “um guia para a compreensão,

alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (Bruner, 2000, p. 12). O profissional de educação é, assim, especialista na função de estabelecer a ligação entre dois polos de que é mediador: o saber e o aprendiz (Roldão, 1999b).

1.2.O professor, o currículo e o ensino

O professor é um profissional de educação que detém a função específica de ensinar (Decreto-Lei n.º 240/2001), sendo que ensinar consiste em desenvolver “uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, p. 14). Isto significa que o docente tem de acionar e organizar uma panóplia de dispositivos que promovam ativamente a aprendizagem dos alunos, embora essa aprendizagem não possa ser garantida em absoluto, na medida em que os alunos têm de desenvolver os correspondentes procedimentos de apropriação (Roldão, 2009). Isto corrobora o facto de que a aprendizagem, seja do que for, é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido. O professor não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea. Mas é, como já mencionado, o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque esta é a sua função específica, mediante orientações intencionais que levem à consecução de aprendizagens significativas por parte do aluno, através do seu próprio esforço. E é justamente porque aprender é um processo complexo e peculiar, que é fundamental a existência de profissionais de ensino (Roldão, 1999b), caso contrário, seria suficiente disponibilizar as informações aos alunos para que aprendessem autonomamente. No entanto, como já referido anteriormente, a aprendizagem não é um processo passivo. Isto significa que o professor, ao ensinar, torna público um saber que domina, fazendo com que os alunos sejam conduzidos a aprender o saber que este disponibiliza. O professor deve então ser encarado “como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os” (Roldão, 2010, p. 34). Sendo esta a função específica do professor, para a exercer, não basta que domine determinado conhecimento científico, porquanto ensinar requer a articulação e uso integrado de conhecimento científico de conteúdo, conhecimento didáctico-pedagógico de conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno e conhecimento do contexto, sendo que todas estas dimensões terão de ser mobilizadas “num saber em acção integrador que se traduz na condução de cada acto pedagógico singular – cada situação de ensino” (Idem, p. 10).

Para além das funções já elencadas, a profissão de professor abrange campos decisivos centrados na conceção e implementação de momentos de aprendizagem em contexto de sala de aula (Leite, 2010). Nesta linha de raciocínio, e de acordo com 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, ponto I). Isto significa que o professor de mero executor passa também a gestor do currículo, ao mesmo tempo que exerce a atividade que lhe é específica, ou seja, fazer aprender. Entende-se, assim, por currículo “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999a, p. 24). Tendo a escola o papel de mediadora entre as decisões político-administrativas e as situações concretas dos alunos que a frequentam, compete-lhe a ela adequar as orientações gerais à sua realidade específica, assegurando o direito de cada um dos alunos à aprendizagem (Leite, 2010). Deste modo, o currículo não é um conceito, mas sim, uma construção cultural, é uma forma de organizar um conjunto de práticas educativas humanas (Pacheco, 1996). O seu processo de construção e desenvolvimento “é interactivo, [o que] implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem” (Idem, p. 20).

Uma vez que a escola tem um papel decisivo ao nível da decisão curricular, isto implica que os seus agentes educativos trabalhem em conjunto na reelaboração do currículo, visando a sua adequação ao contexto específico. Este é o aspeto central para que o currículo seja eficaz e para que responda às necessidades de cada um dos alunos (Leite, 2010). O currículo apresenta, por conseguinte, um campo onde intervêm ideias e práticas em interação recíproca, sendo encarado como um instrumento de reflexão e decisão acerca do que é considerado fundamental em determinado contexto educativo. Isto significa que ao longo da conceção do currículo os agentes educativos devem ter presente que uma das funções basilares da escola é auxiliar os alunos na organização e reconstrução daquilo que já sabem, a atribuir sentido à experiência, usando, nesse sentido, os instrumentos apropriados das diversas áreas disciplinares (Alonso, 2000). O currículo deve servir este propósito, esperando-se que as escolas proporcionem os “referenciais de conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se noutros domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos e a gerirem os seus processos de formação e inserção na vida social e profissional” (Roldão, 1999b, p. 25).

Neste sentido, para a gestão do currículo, é coerciva uma diferenciação a vários níveis, na medida em que este deve ser concebido em função da diversidade sociocultural, étnica, linguística e pedagógica dos alunos em questão. Diferenciar significa definir percursos e tomar opções curriculares diferentes para situações também elas diferentes, que despoletem, para cada uma delas, o alcance das aprendizagens pretendidas.

Uma vez que cada criança tem direito a uma educação “que favoreça sua cultura geral e lhe permita - em condições de igualdade de oportunidades - desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral” (UNICEF, 1959, princípio VII), a escola tem o dever de garantir uma maior equidade social. O que passa pela gestão diferenciada do currículo, porquanto “manter a igualdade de tratamentos uniformes para aproximar todos dos resultados pretendidos mais não tem efeito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” (Roldão, 1999b, p. 38). Diferenciar o currículo implica diferenciar a vários níveis, nomeadamente, as opções tomadas por cada escola e a forma de ensinar. Só assim é possível garantir o sucesso das aprendizagens de cada um dos alunos (Roldão, 1999a).

O currículo é assim um instrumento de decisões, onde a escola e o professor articulam os respetivos marcos de intervenção (Zabalza, 2000). O professor a nível de aula terá de “decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais” (Roldão, 1999a, p. 48). Para exercer a sua função específica – ensinar – (Roldão, 1999; 2009; 2010), o professor deve apresentar estratégias adequadas a cada aluno, acreditando que todos são capazes. Isto é basilar, uma vez que todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade, em condições de igualdade quer no acesso, quer no sucesso escolar (Lei n.º 51/2012; Lei n.º 49/2005). Esta tarefa é da responsabilidade primeira do Estado, das escolas e, de um modo mais concreto, dos profissionais de educação. O professor deve conceber estratégias diversificadas e levá-las ao plano das realizações, potenciando o sucesso educativo de todos e de cada um dos alunos, de forma apropriada a cada um. O aluno, em todas as suas dimensões, deve ser o centro do processo de ensino e de aprendizagem (Gonçalves & Trindade, 2010), sendo que o professor deve conhecer cada um deles, de modo a atender e perscrutar as necessidades, interesses e vivências de cada um. Urge, portanto, a necessidade de os profissionais de educação adotarem uma pedagogia diferenciada que se desencadeie num “ambiente de aprendizagem aberto, onde as aprendizagens são explicitadas e identificadas de modo a que os alunos aprendam segundo os seus próprios itinerários de apropriação dos saberes e do fazer” (Gonçalves, et al., 2010, p. 2067). Por conseguinte, é impreterível abandonar “a matriz tradicional da escola, ensinar a muitos como se de um se tratasse, a menos que se queira correr o risco de, em breve, serem mais os excluídos que os incluídos” (Sanches, 2005, p. 133).

Para além de ser diferenciado o currículo deve ser também flexível, no sentido de organizar a estrutura, a sequência e os processos que conduzem às aprendizagens pretendidas de forma aberta, sempre dentro de um quadro referencial que defina as aprendizagens que são pessoal e socialmente necessárias (Roldão, 1999a). É

imprescindível que o docente tenha este conceito em consideração aquando da sua intervenção, no sentido de a adequar de acordo com as evidências que vai recolhendo sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos (Tomlinson, 2008). As aprendizagens que estão integradas no currículo são de diversa natureza e podem estar organizadas de inúmeras formas. No caso específico português, e no que diz respeito ao 1.º CEB, o currículo encontra-se organizado por áreas disciplinares e não disciplinares, permitindo um olhar aprofundado de cada uma. Todavia, este espartilhamento disciplinar, limita a visão do currículo como um todo, cuja complexidade requer a permanente integração curricular (Pombo, et al., 1993). Deste modo, é necessário abandonar a perspetiva fragmentária estabelecida, que não coadjuva com a formação dos alunos para a sociedade do conhecimento, onde a alfabetização científica é cada vez mais um requisito para a compreensão do real (Roldão, 2009). Esta necessidade advém do facto de, tal como já referido, a aprendizagem se definir enquanto construção de significados, que ocorre “pelo estabelecimento de numerosas e complexas relações entre os (...) esquemas de conhecimento” (Alonso, 2002, p. 69) do indivíduo e não “por simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognoscitiva” (Ibidem). Assim sendo, “quanto mais globalizada for a aprendizagem, maior será a sua significatividade” (Ibidem). Nesta perspetiva integrada, o currículo e o respetivo conhecimento são mais acessíveis e significativos para os alunos, possibilitando uma maior expansão e aprofundamento da compreensão de si próprios e do seu mundo, sendo que as aprendizagens realizadas podem ser transportadas e mobilizado em novas situações (Beane, 2003).

O ensino integrado diz, portanto, respeito a qualquer momento educativo que vise alguma articulação dos saberes curriculares (Pombo, et al., 1993). “Parte de uma ideia da aprendizagem como a integração contínua de conhecimentos e experiências novas, para assim aprofundar e ampliar o conhecimento que temos de nós próprios e do mundo” (Beane, 2005, p. 39). A integração é tanto maior quanto maior for o número e diversidade de áreas disciplinares em articulação e quanto maior for a interação estabelecida entre essas áreas (Pombo, et al., 1993).

Esta integração pode concretizar-se, por exemplo, ao nível de unidades didáticas selecionadas para o efeito. Entende-se por unidade didática uma planificação a nível superior que é organizada num tempo determinado, evidenciando uma sequência de aprendizagens onde todos os seus conteúdos têm uma relação entre si, estabelecendo um fio condutor entre todas as atividades a desenvolver (Gonzalo, 1997). Desta forma, partindo de um tema específico, os conteúdos e outros aspetos processuais da planificação são organizados, de forma estruturada, num conjunto de aulas enquadradas na mesma unidade temática (Pacheco, 1996).

Associadas à integração estão a articulação vertical e horizontal. A articulação horizontal diz respeito à interligação entre todos os aspetos relacionados com as várias atividades curriculares, numa perspetiva globalizadora e integradora do saber e da experiência. A articulação horizontal relaciona-se estreitamente com as relações que podem ser estabelecidas entre as várias áreas disciplinares do currículo. Organizado desta forma o currículo passa a ser mais significativo para os alunos, impedindo a perceção de que as áreas disciplinares são estanques entre si, porque de facto não o são. A organização curricular feita de forma integrante “[aumenta] as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes” (Beane, 1997, citado por Aires, 2011, p. 226).

Por outro lado, a articulação vertical indica uma sequência progressiva e interligada entre as diferentes unidades, anos e ciclos que constituem o percurso escolar, de forma a permitir ao aluno ir integrando e relacionando as suas experiências de aprendizagens com outras relacionadas anteriormente. Todas as etapas do percurso educativo devem estar articuladas, representando um processo contínuo. O nível precedente deve apoiar-se naquilo que os discentes já sabem do nível anterior, assim como deve ter em consideração quais as aprendizagens que vão ser realizadas nos níveis seguintes. Essa é uma forma de respeitar o processo evolutivo da criança. Através da articulação vertical é, então, possível estabelecer uma conexão entre as diversas partes, devendo para isso organizarem-se em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam, o que implica uma postura dos profissionais de educação que conduza a um planeamento conjunto de atividades integradas. Quanto mais os profissionais tiverem conhecimento das especificidades e das similitudes dos restantes níveis educativos maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças, o que contribui também, para o enriquecimento do universo pedagógico (Serra, 2004). Esta articulação possibilita a existência de uma continuidade entre níveis educativos, “que se reflecte numa determinada progressão dos conteúdos através de um alargamento e aprofundamento das temáticas propostas” (Idem, p. 80).

É neste sentido que a colaboração profissional se apresenta como uma mais-valia, pois é a partir dela que se poderá, de facto, concretizar o ensino e a aprendizagem na perspetiva de um ensino integrado. Para além disso, a colaboração entre docentes, é muitas vezes a alavanca para a solução de problemas e dificuldades, aumentando as oportunidades de partilha e aprendizagem, traduzindo-se numa melhoria da execução de tarefas (Hargreaves, 1998). Deste modo, ela surge “como resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam” (Idem, p. 277), proporcionando o desenvolvimento do conhecimento profissional e uma maior eficácia do desempenho docente (Roldão, 2007).

A colaboração permite, portanto, aumentar o grau de mestria numa determinada tarefa e encontrar soluções que, individualmente, poderiam não ser possíveis de alcançar. Representa uma forma de apresentar opiniões, idealizar cenários, construir imagens e estratégias (Hargreaves, 1998).

A colaboração não tem, no entanto, de se cingir apenas aos atores escolares, devendo ser, antes, alargada a toda a comunidade educativa, proporcionando uma continuidade e coerência das intervenções educativas (Alonso, 2002), o que facilita também o estabelecimento de uma relação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem do quotidiano. Isto vai ao encontro do que está estipulado no Decreto-Lei n.º 240/2001, que refere que “o professor exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Anexo IV, ponto 1), partindo de problemas e questões de significado pessoal e social.

Nesta colaboração com a comunidade educativa é a família que surge como elemento central. Juntamente com a escola, a família faz parte integrante do microsistema do indivíduo, entendido como “o complexo de actividades, papéis e relações existentes entre o sujeito e o seu ambiente, experienciados ou vivenciados num contexto imediato” (Portugal, 1992, p. 38). Tanto a escola como a família assumem uma enorme importância no desenvolvimento das crianças, na medida em que estes são os contextos de socialização que lhes são mais próximos. Devido à importância que estes contextos acarretam, é fundamental, que entre eles, não surjam barreiras inultrapassáveis (Cosme & Trindade, 2002), em prol de uma “transição tranquila de um sistema ecológico a outro, [permitindo] o desempenho, em cada um deles, de diferentes papéis, articulados entre si e não contraditórios” (Bronfenbrenner, 1987, citado por Cosme, et al. 2002, p. 119).

É neste contexto que a formação profissional de carácter colaborativo e “de natureza reflexiva e indagatória, assente na contínua reformulação do saber-fazer intencional e consequente” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 44), potencia a compreensão de uma realidade extremamente complexa e em constante mutação. De facto, a reflexão partilhada gera processos de avaliação de capital importância para o desenvolvimento profissional (Ribeiro & Moreira, 2007). Neste sentido, surge a supervisão, que diz respeito ao “acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspecionar” (Sá-Chaves, 2000, p. 124). Esta deve focar-se na aprendizagem do indivíduo em formação, promovendo o questionamento e a reflexão em todas as fases do ensino, antes, durante e depois do ato pedagógico (Oliveira-Formosinho (org.), 2002). A reflexão crítica cooperada contribui para a problematização de questões emergentes da prática, potenciando uma orientação e o alcance de respostas que levam ao desenvolvimento de um perfil profissional, o que, por consequência,

possibilita a transformação de atitudes e entendimentos, com vista a melhores práticas. Há assim a “criação de atmosferas de formação e espaços de reflexividade favoráveis à consciencialização e problematização da acção profissional” (Ribeiro et al., 2007, p. 55).

A supervisão é realizada, em princípio, por um professor mais experiente e informado que tem funções específicas, nomeadamente as de informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar (Vieira, 1993). Tem de ser alguém informado, de modo a ser capaz de fornecer informação pertinente e atualizada ao formando que orienta. Para além disso, deve conseguir problematizar o saber e a experiência, colocando-os em confronto e estimular o formando a assumir a mesma postura, indagadora e reflexiva. É importante também que o supervisor, apoiado nas duas funções anteriormente elencadas, faça sugestões, motivando e impulsionando determinadas ações no professor em formação. A função de encorajamento está associada ao relacionamento interpessoal que existe entre o supervisor e o professor em formação. A relação estabelecida influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do formando, assim como o processo de formação profissional, sendo que é relevante que o professor em formação seja encorajado pelo seu supervisor. Por último, o supervisor tem a função de avaliar o formando, ou seja, emitir um juízo de valor acerca do processo desenvolvido, devendo, no entanto, ser encarada no seu sentido formativo e não de classificação. Posto isto, é profícuo que seja realizada em conjunto, pois este é um momento crucial do processo de formação profissional, o que implica que se estabeleça de forma aberta e clara (Ibidem).

A vantagem da supervisão é, assim, inequívoca, uma vez que contribui para o alargamento da visão de ensino, estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, o que implica a mobilização de conhecimentos úteis para a prática profissional (Alarcão & Roldão, 2008). A “natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisiivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional” (Roldão, 2010, p. 14).

1.3. Formação pessoal, social e vivência democrática

Desde o nascimento até à morte, o indivíduo está constantemente envolvido pela presença dos outros. Durante esse percurso passa por diversas instituições, estabelecendo as mais diversas relações sociais, que irão ter influências no seu desenvolvimento. O processo de desenvolvimento deve ser encarado como um todo holístico, não esquecendo que a aprendizagem das crianças acontece muito antes de frequentarem a educação formal, significando que “qualquer situação de aprendizagem com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vigotski, 1999, p. 110).

Assim, e indo ao encontro do Decreto-Lei n.º 240/2001, a dimensão da participação da escola com a comunidade é um aspeto relevante, sendo necessário articular os níveis e ciclos de educação, assim como cooperar com outras instituições da comunidade, colaborando ao nível dos projetos. A educação não-formal deve ser aqui considerada como complementar ao sistema de educação formal, sendo importante que seja articulada, permanentemente, não só com a educação formal, mas também com a informal (Pinto, 2005). A educação não-formal é assim “um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de actividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo complementar deste” (Idem, p. 4).

É importante que estes aspetos estejam presentes na gestão que o docente faz do currículo, podendo-se aludir a Roldão (1999b) para lembrar que o currículo é aquilo que os professores fizerem dele. Nesta linha de raciocínio, compreende-se que “é no modo como se ensina que hão-de encontrar-se as potencialidades que viabilizam, induzem e facilitam a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 15), sendo a forte relação estabelecida entre professor e aluno que constitui o cerne do processo pedagógico (Delors, et al., 1996). Neste contexto, e tal como já abordado, é impossível fazer tábua rasa dos conhecimentos dos alunos. Assim, o professor, ao longo da sua intervenção, não só deve respeitar os interesses, necessidades e aquilo que o aluno já sabe, como estes aspetos devem servir de base à organização de todo o processo. Isto só é possível mediante o processo de externalização, em que o professor ajuda a reconhecer ao aluno aquilo que este já sabe, fazendo com que perceba que sabe mais do que aquilo que pensa (Bruner, 2000).

Deste modo, um professor que pretende desempenhar a sua função de forma eficaz deve ter em consideração que o bem-estar dos alunos está sempre em primeiro lugar (Day, 2004). Defende-se, portanto, que um profissional de educação deve ser visto, segundo Tomlinson (2008, p. 38), “como um maestro que ajuda os músicos a fazer música e não a faz sozinho”. Os alunos devem ser construtores do seu próprio conhecimento, no qual o docente os conduz intencionalmente para esse caminho.

Ensinar as crianças a cultivar as suas próprias flores, preferentemente a apresentá-las já em botão (Gardner, 1962, citado por Holly, 2000, p. 86), e fazê-lo em conjunto apresenta diferentes tipos de funcionamento, harmonização e alianças interpessoais. A aprendizagem torna-se manifestamente relacional e dinâmica (Holly, 2000, p. 86).

Posto isto, é fundamental que se promova a participação dos alunos ao longo de todo o processo educativo, sendo que para isso, é necessário que os alunos compreendam a importância de desenvolverem atitudes democráticas, só assim a disciplina surge de forma natural. A disciplina é, de facto, necessária, contudo, a problemática recai sobre a forma como a exercer segundo critérios democráticos (Jares, 2002). Defende-se, assim,

que a disciplina democrática é fundamental, na medida em que “assenta nos valores de respeito mútuo (...), no diálogo, na troca de ideias, na negociação e na persuasão” (Idem, p. 102). Tudo deve ser discutido em conjunto e aprovado em conjunto.

Uma vez que o conflito algo natural do homem, não se deve eliminá-lo, mas regulá-lo e encaminhá-lo para resultados positivos, sendo a forma como este é tratado que define se será destrutivo ou positivo para as relações estabelecidas. Acredita-se, portanto, que se pode aprender muito com os conflitos emergentes, devendo ser aproveitados como lições de relações humanas (Jares, 2002).

E é da necessidade de mediação destes conflitos que surge a negociação, “um processo de resolução de conflitos mediante o qual duas ou mais partes em conflito procuram chegar a algum tipo de acordo” (Idem, p. 142). É importante que os alunos se sintam valorizados ao longo do processo educativo, daí que o docente deva proporcionar ocasiões de negociação entre os alunos, como forma de resolver determinada situação, que pode ocorrer entre os próprios alunos ou até mesmo entre os alunos e o professor. Para além disso, o professor deve procurar manter uma postura de mediador, com o objetivo de facilitar a negociação entre as partes em questão (Jares, 2002), sendo que estas “mantêm a sua capacidade de actuação e aprendizagem, com vista à obtenção de um acordo” (Idem, p. 153).

Neste contexto, é profícuo aludir ao *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (Delors, et al., 1996), que destaca o *aprender a viver juntos* como um dos quatro pilares em que se deve assentar a educação do novo século. Aprender a conviver é uma necessidade impreterível de qualquer contexto educativo, para além de ser uma exigência formal da nossa legislação (Jares, 2002). Assim, o conflito deve ser um elemento central na aprendizagem para a convivência, dado que, na “escola democrática o conflito é um momento singular e privilegiado da dinâmica interpessoal ou institucional que deve ser aproveitado, e do qual se deve extrair todo o valor educativo que traz implícito” (Massague, 2000, p. 65, citado por Jares, 2002, p. 89).

Deste modo, é fundamental que se promovam atividades que potenciem a descoberta progressiva do outro, de forma a poder compreendê-lo, sendo que isso só é possível se for fomentada a participação em projetos comuns (Delors, et al., 1996). Neste âmbito, é crucial que durante as aulas sejam desenvolvidos momentos de trabalhos em pares/grupos, porque, como já referido, “a aprendizagem não existe num vácuo mas em interacção social com outros (Sommer, 2005, citado por Ljusberg & Santos (coord.), 2009, p. 2). A dinâmica destas aulas é caracterizada por um clima único e particular, com impacto nos processos de aprendizagem pelas interações sociais. Este tipo de ações criam oportunidades de aprendizagens de elevada qualidade, promovem a colaboração, desenvolvem a confiança nos alunos e potenciam um clima de trabalho apoiante, criando

também oportunidades aos alunos de desempenhar uma panóplia de papéis (Falcó (coord.), 2009). De acordo com Niza (1998), a cooperação tem-se patenteado a mais vantajosa estrutura social para o desenvolvimento de competências, na medida em que o sucesso de um aluno contribuiu para o sucesso de todos os membros do grupo.

É essencial, portanto, criar estratégias que induzam as crianças a tomar consciência das similitudes e da interdependência entre todos os seres humanos, sendo que essa descoberta passa, inevitavelmente, pela descoberta de si próprio. Só assim as crianças poderão pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações (Delors, et al., 1996). Trabalhar desta forma, em que o aluno é um ser participativo e co construtor crítico do seu próprio conhecimento, em interação com os outros, é essencial para que as crianças não reproduzam apenas o que existe, mas sim para que repensem a realidade e reinventem o futuro, tomando uma posição crítica em relação àquilo com que têm contacto.

Intimamente ligado ao pilar *aprender a viver juntos* está associado o *pilar aprender a ser* e que integra todos os pilares referenciados no documento (Delors, et al. 1996). No sentido de um desenvolvimento total da pessoa, este pilar convoca a necessidade de desenvolver indivíduos responsáveis, sensíveis, inteligentes, éticos, com pensamentos autónomos e críticos, atendendo às suas potencialidades individuais. Neste sentido, os professores têm uma grande responsabilidade em proporcionar aos alunos sistematicamente forças e referenciais intelectuais que lhes possibilitem entender o mundo que os rodeia e assumir atitudes responsáveis e justas. Mediante este trabalho dos professores, as crianças poderão ser donas do seu próprio destino, pois foi-lhes conferida liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação (Ibidem).

Desta forma, só é possível assegurar o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte dos alunos se o ensino for diversificado e adaptado a cada aluno, tendo em consideração aquilo que os alunos irão necessitar, futuramente. Deve, assim, assegurar-se que “sejam inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 49/2005, artigo 7.º, alínea b).

Consequentemente, e transversal a toda a educação, a escola deverá trabalhar no sentido do “desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 49/2005, artigo 1.º, ponto 2). O que significa que a escola carece de se assumir como um espaço singular de educação para a cidadania (Abrantes, Figueiredo & Simão, 2002), assegurando a formação integral dos alunos. Especificamente no 1.º CEB, a área não disciplinar de educação para a cidadania deve ser desenvolvida em articulação com as áreas disciplinares (Decreto-Lei n.º 139/2012). Esta articulação não pode, de maneira alguma, ser esquecida, dado que é um “elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e

intervenientes” (Abrantes, et al., 2002, p. 11). E a verdade é que parece ser inevitável associar a democracia à cidadania na medida em que esta última, como vivência ativa e crítica, só é exequível numa sociedade em que liberdade e igualdade de oportunidades entre os cidadãos sejam valores fundamentais. Cabe então ao professor transformar os momentos que ocorrem no contexto escolar em aprendizagens cívicas.

Educar para a Cidadania é construir e/ou fortalecer a auto-estima, o auto-conhecimento e o conhecimento dos outros, de modo a possibilitar a inserção no colectivo, percebendo-se como alguém com direitos e deveres e como agente de transformação social responsável e consciente dos seus próprios limites (Serrão & Baleeiro, 1999, citado por Abrantes, et. al., 2002, p. 54).

Assim sendo, o desejável seria que a escola funcionasse como uma “comunidade que reproduzisse, à escala micro, o funcionamento da sociedade e, ao mesmo tempo, que tivesse o poder de se impor como modelo de sociedade a realizar” (Seiça, 2003, p. 218). Isso implicaria um esforço de várias partes, e principalmente, dos professores em contexto de sala de aula, através da promoção de momentos de formação, debate e trabalho em grupo, nos quais cada criança pudesse encontrar a possibilidade de se autoeducar, em conjunto com todas as outras crianças. Só desta forma os alunos poderão ir formando a sua personalidade, ao mesmo tempo que vão tomando consciência dos seus direitos e deveres como cidadãos, começando a pô-los em prática. O sistema educativo deve contribuir 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, artigo 3.º, alínea b).

Os espaços escolares podem ser, por isso, considerados de intervenção ética, apesar de nem sempre se ter consciência disso, podendo-se mesmo referir que a investigação nessa área é quase omissa e a formação neste sentido pouco privilegiada (Estrela, 1999, citado por Estrela & Freire (org.), 2009). Contudo, ao centrar-se no conceito de pessoa, a escola reforça o seu sentido ético (Seiça, 2003), assumindo-se como um espaço onde se procuram formar cidadãos ativos, conscientes, críticos e democráticos, através da vivência e da interiorização de valores e normas de ações individuais e coletivas (Ibidem). Posto isto, ao longo do processo de ensino, devem estar sempre implicados “valores e crenças claros, um sentido de propósito moral e de princípios, um comprometimento para que todos possam ter os mesmos direitos e acessos e uma auto-estima elevada (mas não complacente)” (Day, 2004, p. 146), sendo que a forma como o processo é estabelecido está associado àquilo que somos como pessoa (Nóvoa, 2000). Por esta razão, é forçoso enriquecer a imagem do professor com competências que repercutam valores éticos bem definidos.

“Os professores com uma paixão pelo ensino estarão conscientes das mensagens implícitas que comunicam através das expectativas que demonstram em relação aos códigos de conduta, às formas de trabalho e aos relacionamentos” (Day, 2004, p. 146). Pelo exemplo do quotidiano, o professor mostra como integra os seus valores no seu próprio comportamento, pela forma como resolve conflitos, pelas posições que assume sobre os mais diversos assuntos, e, assim, “mais do que pela palavra, será pelo que faz e pelo que é que contribuirá para aquilo em que os alunos se tornarão” (Seiça, 2003, p. 45).

Como profissional, o professor tem deveres para com os alunos, os encarregados de educação, os colegas, a escola, a profissão, a associação profissional, as práticas de emprego, os superiores, o que lhe exige a verdadeira consciência do seu papel na comunidade educativa e na sociedade. Acima de tudo, o professor é um educador, e por isso, deve dominar um saber profissional específico e adequado e um modo particular de exercer a sua profissão, sobretudo porque, pela ação que realiza, é um exemplo para os alunos (Seiça, 2003).

Em jeito de conclusão, importa referir que “a intervenção pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida” (Langford, 1989, citado por Sacristán, 1995, p. 66). Neste sentido, em cada situação de ensino está refletida a cultura e os contextos sociais a que os atores deste processo pertencem.

1.4. O ciclo de investigação-ação e a operacionalização do ato pedagógico

Toda a ação comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento harmonioso dos alunos implica uma investigação sistemática e reflexiva, estando, por isso, associada à perspetiva de uma ação pedagógica de cariz praxeológico, onde o profissional procura uma reorientação concetual a partir da prática que desenvolve (Ribeiro, 2006). A investigação constitui uma busca de saberes e deve estar ao serviço da mudança, dado que a análise retrospectiva das ações será um contributo crucial para prospetivar as seguintes, facilitando a gradual emancipação profissional. A todos estes fatores está relacionada a problemática epistemológica que consiste na construção de teorias de saber prático tendo em conta o conhecimento que foi sendo construído em contextos educativos específicos.

É no campo de ação concreto e não na escola de formação inicial que se define o fundamental da aprendizagem profissional. Aprender com a experiência não pode ser sinónimo de imitação, mas sim de uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática (Canário, 2001). Toda a formação implica, portanto, “um processo pessoal, de questionação do saber e da experiência numa compreensão de si mesmo e do real que o circunda” (Alarcão, 1996, p. 181).

A investigação-ação assume-se, assim, “como 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), sempre com vista à melhoria das acções, “através de uma metodologia em espiral de planificação, acção, observação e reflexão sobre a acção” (Ibidem). Estas etapas estão relacionadas com as etapas interventivas do docente – observação, planificação, acção, avaliação e reflexão – que surgem de forma sequencial, interligando-se e influenciando-se mutuamente. A observação e a reflexão constituem dimensões reconstrutivas da acção, dirigindo-se para a avaliação. Por sua vez, a planificação e a atuação estabelecem dimensões construtivas da acção.

De acordo com Diogo (2010), o processo de planificação envolve várias fases: “avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; selecção de objectivos; selecção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; elaboração do plano de avaliação” (p. 1). Nesta medida, o professor deve planificar a sua acção de acordo com as necessidades, interesses e ritmos individuais dos alunos, sempre tendo em conta os documentos reguladores do 1.º CEB, que dizem respeito aos programas das áreas disciplinares, assim como às metas curriculares (Decreto-Lei 139/2012). Na conceção da planificação o ideal seria que participassem todos os atores do processo educativo, principalmente os alunos, pois “não se pode fazer investigação-ação sem a cooperação de todos os elementos envolvidos desde o diagnóstico até à sua avaliação final” (Sanches, 2005, p. 138). A principal função da planificação é, por conseguinte, “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Clark & Peterson, citado por Zabalza, 2000, p. 54). Planificar é prever, o que significa que orienta a acção, consistindo em “utilizar um conjunto de procedimentos, mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades previstas de antemão, com as quais se pretende alcançar determinados objectivos, tendo em conta a limitação dos recursos” (Ander-Egg, 1989, citado por Diogo, 2010, p. 4). Desta forma, o plano assume-se como um instrumento fundamental para a gestão do processo de ensino e de aprendizagem, que todavia, deve ser encarado como dinâmico, visto que corresponde a um processo e, por isso, não deve ser seguido de forma prescritiva. É importante que seja flexível, para que possa adaptar-se às circunstâncias do momento, sendo que é crucial que o tempo seja planeado com cuidado e antecipação (Diogo, 2010; Arends, 1995). O planeamento não só implica a tomada de decisões de forma prévia, como também durante a situação concreta (Leite, 2010). Desta forma, pode-se dizer que o planeamento requer-se estratégico, o que não se “compadece com formas simplistas de antever sequências de actividades a realizar pelos alunos” (Idem, p. 18).

A planificação será assim um guia para o profissional de educação. Na ação, este irá mobilizar “todo o tipo de saber prévio que possui transformando-o em fundamento do agir informado” (Roldão, 2008, p. 182), concretizando em contexto as suas intenções educativas.

Uma vez que se defende que “o saber se constrói em função do relacionamento entre interlocutores que, em conjunto, buscam encontrar um sentido para os significados contidos nas mensagens que emitem” (Trindade, 2002, p. 27), é crucial que a ação se desenvolva mediante trocas comunicativas, privilegiando a comunicação na sala de aula. Neste âmbito, é fundamental que o docente tenha em atenção a linguagem utilizada. Em momento algum, se deve esquecer que é um modelo para os alunos, implicando que, muitas vezes, os comportamentos dos alunos sejam uma imitação dos do professor. Para além disso, “há palavras e palavras. Umam podem exercitar a imaginação e fazer com que o pensamento voe; outras podem cortar cerce o percurso da imaginação e provocar o medo, a aflição, a angústia” (Menéres, 2003, p. 19). Defende-se, assim, que o ensino deve ser realizado num ambiente “de inspiração, através do exemplo, em vez de coacção e obediência” (Fried, 1995, citado por Day, 2004, p. 40). O processo de ensino e aprendizagem, realizado mediante trocas comunicativas contribui, em larga medida, para o desenvolvimento da linguagem, pois “aprende-se a falar, falando” (Amor, 2001, p. 67). A linguagem condiciona os processos de ensino e de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento humano, tal como o desenvolvimento humano também contribui para o desenvolvimento da linguagem (Tavares & Alarcão, 2005). O domínio da língua determina “irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (Reis, et al., 2009, p. 6).

Associada à comunicação está o questionamento oral. Transformar a prática em questionamento é um dos caminhos mais produtivos no angariar de oportunidades que levem os alunos a desenvolver a sua compreensão (Harlen & Qualter, 2006). Todavia, devem ser privilegiadas as questões abertas, permitindo aos alunos expressarem as suas ideias, promovendo, portanto, respostas mais produtivas que depois podem ser utilizadas para a realização de novas questões e para o desenvolvimento da aula. As perguntas colocadas devem também despertar a curiosidade, manter o interesse, provocando e desenvolvendo o pensamento (Tavares, et al., 2005). Com este tipo de ações pretende-se que os alunos encarem a participação como um ato natural e de partilha, sentindo-se envolvidos num ambiente de discussão, contribuindo para que percebam o que estão a realizar (Ibidem).

Nesta linha de pensamento, pode-se referir que a curiosidade deve ser estimulada pelo docente, o que irá potenciar a motivação intrínseca dos alunos (Oliveira & Costa, 2010). Assim, o professor deve encaminhar os alunos de maneira a que sejam eles a

encontrar as suas próprias respostas, ao invés de eliminar a curiosidade de forma instantânea, o que irá potenciar também o desenvolvimento da autonomia nos discentes. É função do professor estimular o impulso criador nos alunos (Menéres, 2003), o que está relacionado com a imaginação, sendo que esta “exercita-se nas mais pequeninas coisas ou fenómenos do dia-a-dia” (Idem, p. 18).

Da mesma forma, deve ser tida em consideração a vertente lúdica. Para as crianças “o impulso para jogar é inato” (Allué, 2000, p. 4). Ao utilizar o jogo como elemento educativo o professor potencia o desenvolvimento de ambientes gratificantes e cativantes, evitando situações passivas e levando o aluno a divertir-se, a realizar-se e a organizar o seu próprio pensamento, fomentando-se um desenvolvimento integral (Costa & Cunha, 2007). Mediante o lúdico os alunos “ampliam e precisam os seus conhecimentos e formam as mais valiosas qualidades morais e volitivas” (Liublinskaia, 1973, p. 25).

De um modo geral, é imprescindível que o ato pedagógico se desenvolva num clima de confiança e apoio mútuo entre todos os intervenientes, tornando as tarefas a realizar mais aprazíveis para todos. A criação de um clima positivo “é um factor fundamental para o sucesso de qualquer organização social” (Franta, 1985, p. 7, citado por Jares, 2002, p. 94). Deste modo, pode-se dizer que todo o ambiente criado na sala de aula influencia de forma decisiva a predisposição dos alunos para a aprendizagem (Arends, 1995). “Com moderação e sentido crítico, toda a imaginação do docente é bem vinda para a recriação do espaço da aula” (Paiva, 2007, p. 81). É no âmbito da recriação do espaço da aula que surge a disposição das mesas e as cadeiras. Este é um aspeto muito importante no 1.º CEB, pois “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995, p. 93). Neste sentido, “a forma da sala de aula deve adequar-se às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (Idem, p. 94). Isto significa que o professor deve encontrar uma disposição mais habitual, tendo em conta o tipo de ensino que promove normalmente e as características da turma. Contudo, se forem desenvolvidos outros tipos de atividades, por exemplo, trabalhos em grupo, a disposição das mesas deve ser alterada, visando melhores resultados.

Subjacente à planificação e à ação encontra-se a observação que deve ser intencional, contínua e sistemática (Estrela, 1986; Trindade, 2007). Observamos para recolher dados que nos permitam refletir sobre a ação, reavaliando-a e percebendo o que está adequado e o que deve ser adaptado, adotando-se novas estratégias. Estas novas estratégias serão parte integrante do novo plano, permitindo uma continuidade educativa. Observar corresponde a um “processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Realiza-se de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais, na tentativa de obter resultados objetivos, isto é,

que não variem de observador para observador” (Trindade, 2007, p. 39). Só através da observação é possível “descrever, com fidelidade e exactidão, e/ou compreender, uma determinada porção do real” (Foulquié, 1971 & Leif, 1974, citado por Trindade, 2007, p. 30). Acresce referir que para observar é necessário delimitar o campo de observação, definir unidades de observação, estabelecer sequências comportamentais, seleccionar formas e meios de observação, escolher critérios e unidades de registo dos dados, elaborar métodos e técnicas de análise e tratamento dos dados recolhidos e uma preparação dos observadores (Estrela, 1986). É assim que, de acordo com Reis, “a observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (2011, p. 11). Requer um processo focalizado, intencional, contínuo e sistemático, sempre suportado pelos pressupostos teóricos (Trindade, 2007; Estrela, 1986).

A par da planificação, da ação e da observação é coercivo que esteja sempre presente a reflexão. Uma vez que os professores têm responsabilidades na educação das crianças, é imprescindível que reflitam de forma regular sobre as suas crenças e os seus significados e a forma como estes estão presentes na sala de aula (Day, 2004). Só a reflexão contribui para a consciencialização dos professores das suas teorias subjetivas, ou seja, das teorias pessoais que enformam a sua ação (Oliveira, et al., 2002). Todavia, para se ser reflexivo, é necessário usar o pensamento como forma de atribuição de sentido ao objeto da reflexão (Alarcão, 1996), sendo que se essa reflexão for realizada de forma crítica “é sempre geradora de novo saber pedagógico” (Roldão, 1999b, p. 21).

A reflexão pode ser retrospectiva, interativa e/ou prospetiva, envolvendo, respetivamente, três níveis distintos: sobre a ação, na ação e para a ação (Schön, 1992, citado por Oliveira, et al., 2002). Os dois primeiros distinguem-se apenas pelo momento em que têm lugar, sendo que o primeiro ocorre durante a prática e o segundo depois do acontecimento, fora do seu cenário (Ibidem). “Em ambas as situações a reflexão cede normalmente lugar à reestruturação na acção” (Alarcão, 1996, p. 176). “É ao refletir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira, et al., 2002, p. 3). A reflexão sobre a reflexão na ação é orientada para ação futura, sendo, por isso, proactiva, auxiliando o professor “a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Ibidem). Segundo Schon (1992), este nível de reflexão implica “olhar retrospectivamente para a acção e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribuiu e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Ibidem).

A reflexão faz parte do trabalho docente, onde há a procura de estabelecer o “equilíbrio entre a ação e o pensamento. (...) Uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, crenças e valores” (Dorigon & Romanowski, s. a., p. 10). Só a reflexão das práticas possibilita o desenvolvimento de competências, permitindo prever ações futuras, o que irá contribuir para que os profissionais se tornem melhores, mais responsáveis e mais conscientes (Oliveira, et al., 2002). A reflexão ajuda-os a “libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros, permitindo-lhes agir de forma intencional, distinguindo-os como seres humanos informados, sendo esta uma característica da acção inteligente” (Dorigon, et al., s. a., p. 11). Desta forma, a prática reflexiva está intimamente ligada ao conhecimento profissional, pois quando se reflete sobre determinada situação tem-se como objeto de reflexão essa mesma situação, ambicionando-se compreendê-la, contudo, para que isso aconteça, é necessário analisá-la tendo por base referentes que a sustentem. Dessa reflexão resulta normalmente uma transformação ou um aprofundamento do conhecimento com consequências ao nível de futuras ações, sendo nessa interação que reside o âmago da relação teoria-prática (Alarcão, 1996). É a reflexão que provoca, ou devia provocar, os professores a repensar o seu ensino, potenciando a transformação das práticas e não a sua replicação. Ela, tal como a observação, estão sempre presentes durante o ciclo de investigação-ação, dirigindo-se para a avaliação das práticas com vista à sua ação transformadora, sempre numa perspectiva de experimentação-reflexão (ação após ação). A ação de ensinar deve ser entendida, assim, numa perspectiva processual e dinâmica (Zabalza, 2000), concretizada mediante um antes e um depois, que é concebida através da avaliação.

A avaliação envolve “interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e de aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos” (Abrantes, et al., 2002, p. 10). Durante esta etapa o elemento central deve ser, portanto, o aluno, pois são as aprendizagens dos alunos que evidenciam o sucesso de uma ação educativa. Desta forma, pode-se afirmar que 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, artigo 23.º, ponto 1), sendo que é profícuo que essa verificação seja realizada em conjunto com os alunos e até mesmo com os encarregados de educação. A comunicação com os encarregados de educação no âmbito da avaliação das aprendizagens dos alunos é, *ipso facto*, fundamental, não só para ir aferindo os progressos dos alunos, mas também porque os dados que o professor vai recolhendo sobre essas aprendizagens se enriquecem pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na educação. Este é um fator que facilita a tomada de decisões que dão

sentido e coerência ao currículo e fazem da escola uma instituição curricularmente inteligente (Abrantes, et al., 2002).

A avaliação das aprendizagens dos alunos abarca as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (Decreto-Lei n.º 139/2012). A diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade e/ou sempre que seja considerado necessário, “devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Idem, artigo 24.º, ponto 2). É uma modalidade que permite que o professor adeque “o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (Abrantes, et al., 39). A formativa “assume um caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem” (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 24.º, ponto 3), possibilitando “obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias” (Ibidem). Consiste numa “forma de avaliação em que a preocupação central reside em colher dados para reorientação do processo de ensino-aprendizagem” (Abrantes, et al., 2002, p. 38), devendo exprimir-se por meio de apreciações e comentários (Abrantes, et al., 2002). Por último, a sumativa “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 24.º, ponto 4). Pretende geralmente “traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir” (Abrantes, et al., 2002, p. 38).

Cada uma destas modalidades de avaliação tem efeitos distintos, sendo que a avaliação diagnóstica “visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino” (Idem, artigo 25.º, ponto 2). A formativa “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver” (Idem, ponto 3). Por sua vez, a sumativa, origina “uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (Idem, ponto 4).

Acresce referir que é importante que sejam proporcionados aos alunos vários momentos de avaliação, multiplicando as suas oportunidades de aprendizagem e diversificando as modalidades e os instrumentos utilizados (Abrantes, et al., 2002), nomeadamente através da observação, de testes ou outro tipo de produções escritas, comunicações e questionamento oral, trabalhos de pesquisa e projetos (Ibidem). A escolha do instrumento deve ser adequada à situação e ao aluno em causa. É também crucial que os alunos participem neste processo, sendo, neste sentido, fundamental recorrer à

autoavaliação. Esta, por definição, diz respeito à “atividade de autocontrole reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende” (Hadji, 1997, citado por Abrantes, et al., 2002, p. 79). Corresponde a um “processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva” (Abrantes, et al., 2002, p. 79), consistindo num “olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz” (Ibidem). O principal objetivo da autoavaliação “é que o aluno seja ele próprio capaz de fazer a sua autocorreção, sendo para isso necessário compreender o erro para criar condições para o ultrapassar (Hadgi, 1997, citado por Abrantes, et al., 2002, p. 80)”. Quando o próprio consegue identificar o erro e corrigi-lo, acontece, então, aprendizagem (Abrantes, et al., 2002).

A par da autoavaliação deve ser também promovida a coavaliação, sendo que esta consiste na apreciação quantitativa ou qualitativa de alguém, feita por outra pessoa. Este processo é bastante profícuo em contexto educativo pois possibilita que os alunos sejam colocados em situações de confronto, de interação e de tomada de decisões, o que proporciona o desenvolvimento da capacidade de explicar, justificar, argumentar, expor e tomar decisões (Abrantes, et al., 2002, p. 78). De maneira a auxiliar este processo podem ser realizadas, por exemplo, assembleias de turma. Nas assembleias de turma “os professores e os alunos discutem e encontram soluções cooperativas para os problemas pessoais e comportamentais” (Arends, 1995, p. 209). Através deste tipo de ações “os alunos aprendem a assumir a responsabilidade pelo seu comportamento e pelo seu desenvolvimento pessoal e social” (Ibidem). Assim, a assembleia de turma é um momento de excelência para a reflexão conjunta e para o desenvolvimento pessoal e social de cada aluno, onde pode ser realizada a coavaliação de determinado momento, sempre numa perspectiva comunicativa, onde os alunos se justificam e argumentam as suas ideias.

Avaliar, “em rigor (...) deveria ser sempre uma acção de verificação de competências” (Roldão, 2003, p. 53) centrando a avaliação naquilo que o ensino conseguiu ou não. Para isso, deve-se focar a atividade a realizar “na construção de meios para verificação de como é que o aprendente «se mexe» face ao que se pretendia alcançar” (Idem, p. 51). Só assim o profissional de educação terá dados mais fidedignos para compreender o que é aprendido ou não e porquê, onde falhou e porquê. A avaliação tem de refletir, não só as aprendizagens realizadas e os resultados obtidos, mas também o empenhamento dos alunos na sua realização (Abrantes, et al., 2002).

De modo a apoiar o desenvolvimento do processo educativo e de todas as etapas supracitadas existem diversos instrumentos de apoio, nomeadamente as notas de campo, as narrativas e as grelhas de observação/avaliação.

As notas de campo dizem respeito aos registos que podem, de certa maneira, constituir interesse para a avaliação ou diagnóstico da situação. *À posteriori*, auxiliam a conceção das narrativas.

Neste âmbito, para além dos instrumentos descritivos e tecnológicos que enformam a observação, é importante recorrer ao sistema de observação narrativo. As narrativas individuais escritas permitem descrever uma ação que foi observada e vivenciada. “A escrita constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, e explicitar ideias e emoções” (Vieira, et al., 2011, p. 40). Este instrumento “ajuda a compreender o modo como se experiencia o mundo, se cria e interpreta sentidos, se tomam decisões, se constrói e reconstrói a memória” (Ribeiro, et al., 2007, p. 45). Favorece o crescimento de um sentido de profissionalidade docente, ao potenciar o entendimento dos factos presentes, refletindo sobre o passado (Ibidem).

Quando os registos são partilhados com o supervisor ou com outros professores, os registos fomentam também o diálogo reflexivo (Vieira, et al., 2011). Neste caso, as narrativas colaborativas, ganham especial ênfase como estratégia formativa, consistindo numa “actividade dialógica de co-construção de saberes que moldam a identidade e o conhecimento profissional” (Ribeiro, et al., 2007, p. 44). Visam uma maior compreensão do significado que cada um confere à ação do outro, visando conhecê-lo no modo como pesa e interpreta a experiência vivida (Ribeiro, et al., 2007). “A dialogicidade e o confronto de perspectivas favorecem a construção do auto-conhecimento, enquanto sujeito que se conhece, e o alter-conhecimento, como sujeito conhecido pelos outros” (Wedna & Marinho, 2004, citado por Ribeiro et al., 2007, p. 44). Todavia, só existe espaço de crescimento quando existe uma partilha aberta e sincera de ideias e pensamentos entre quem escreve, “abrindo deste modo novas vias de reflexão e acção para ambos” (Moreira, Durães & Silva, 2006, citado por Ribeiro, et al., 2007, p. 46).

“A escrita é o espelho do nosso verdadeiro «eu»”, devendo ser reconhecida como a “voz natural” do docente (Ribeiro, et al., 2007, p. 45). O potencial da narrativa “é a reflexividade evidenciada, aliada à orientação da mesma, e que deve ser transformadora e potenciadora de mudanças no pensamento e na acção profissionais” (Vieira, et al., 2011, p. 41).

Por outro lado, as grelhas de observação/avaliação são instrumentos mais descritivos e objetivos, onde são registados elementos considerados importantes para uma reflexão e avaliação das práticas docentes e das aprendizagens dos alunos. Através destes registos o professor tem acesso à evolução dos alunos, assim como da sua ação, o que servirá de suporte para o próximo planeamento.

Concluindo, compreende-se que a sala de aula não deve ser encarada como um lugar onde apenas o professor exerce a sua função, uma vez que este é também um espaço “de aprendizagem para o docente: as influências informais na socialização são mais decisivas do que as formais, mais eficazes do que os cursos de formação” (Elliott, 1989, citado por Sacristán, 1995, p. 70). Neste sentido, o professor “incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional” (Decreto-Lei 240/2001, anexo V, ponto 1). Tendo em conta as necessidades de cada momento e a atualização permanente de conhecimentos em vários domínios, importa desenvolver “competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida” (Decreto-Lei 240/2001, anexo V, ponto 2, alínea d). Isto significa que “hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes” (Delors, et al., 1996, p. 103). Os professores devem estar conscientes da importância que a formação ao longo da vida representa. Os apaixonados, não só a reconhecerão, como manifestarão interesse por ela (Day, 2004).

Em suma, uma perspectiva de aprendizagem permanente requer “professores emocionalmente inteligentes que sejam formados para pensar, refletir, avaliar, procurar e proporcionar oportunidades de desenvolvimento de realização individual, que desafiem e apoiem cada aluno que esteja sob os seus cuidados” (Day, 2001, p. 319).

CAPÍTULO 2. CARATERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos

O presente capítulo está destinado à caracterização da instituição de estágio onde foram desenvolvidas as intervenções no contexto do 1.º CEB, assim como às dinâmicas a ele associadas. Uma vez que o desenvolvimento humano é influenciado e influencia o meio de inserção, dependendo também das interações pessoais estabelecidas (Portugal, 1992), este espaço revela-se fundamental, na medida em que irá permitir uma compreensão mais fidedigna do capítulo seguinte, onde serão apresentadas e analisadas as atividades realizadas, assim como os resultados obtidos.

A Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos (cf. anexo 2 B11.1), nome atribuído em homenagem ao Reitor da Universidade do Porto (Lage, 2012), é uma escola pública, situada na freguesia de Oliveira do Douro, integrante do concelho de Vila Nova de Gaia. O Rio Douro banha esta freguesia a Norte e a Este, o que corrobora a importância atribuída, no local, a este elemento, uma vez que, no passado, era ele a grande fonte de alimento fresco, funcionando também como via de transporte de pessoas e de alimentos (Junta de freguesia de Oliveira do Douro, s.a.). Na sua periferia encontram-se outras freguesias do concelho, nomeadamente, Avintes, Vilar de Andorinho, Mafamude e Santa Marinha.

Atualmente, Oliveira do Douro é uma das maiores freguesias da Área Metropolitana do Porto, ocupando cerca de 6,75 km² de área, talvez pela sua proximidade com a cidade do Porto, o que tem provocado um aumento das habitações nesta freguesia, assim como a fixação de população de várias partes do país. De acordo com os últimos censos, realizados em 2011, alberga 22.383 residentes.

A instituição de estágio, obra do arquiteto Joaquim Massena, foi inaugurada este ano letivo, pelo Exmo. Senhor Presidente da Câmara Municipal, Dr. Luís Filipe Menezes, fazendo agora parte do Agrupamento de Escolas de António Sérgio. A este agrupamento pertencem ainda a EB1/JI do Marco, a EB1/JI das Pedras, a EB1/JI Quinta das Chãs, a EB1 da Praia, a EB2/3 de Santa Marinha e a Escola Secundária António Sérgio, sendo esta última a sede do Agrupamento. À exceção desta, todas as outras escolas faziam parte do Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Marinha; contudo, no atual ano letivo, passaram a integrar-se numa unidade administrativa de maior dimensão, “por agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas” (Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo 7.º). Importa, portanto, referir que “o agrupamento de escolas é 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” (Idem, artigo 6.º, ponto 1).

No Projeto Educativo – PE (2007)¹ é referido que todos os agentes educativos devem agir de forma a cativar, nos alunos, o gosto pela vivência escolar. Para isso, e ainda de acordo com o PE (2007), o agrupamento estabeleceu cinco objetivos globais, que traduzem os valores que norteiam a ação educativa, especificamente: fortalecer o ato educativo tornando-o sequencial e abrangente; tornar a vida escolar mais motivante e atraente; estimular e fortalecer a vida escolar, pelo respeito em humanização; incentivar uma educação integral; e cultivar o gosto pela vivência cultural em abertura.

Tendo em conta os objetivos supracitados, o agrupamento definiu uma missão: “Criar um ambiente de ordem e trabalho que conduza ao sucesso” (PE, 2007, p. 54), traduzida em objetivos específicos para si e para as escolas que o compõem. Os objetivos específicos definidos são os seguintes: melhorar o desempenho dos alunos no que diz respeito ao português; reduzir o número de ocorrências relacionadas com a segurança; promover uma atitude comportamental respeitosa; criar nos alunos hábitos de estudo e de trabalho; envolver os encarregados de educação no processo educativo de forma mais ativa e participada; melhorar a imagem do agrupamento junto da comunidade educativa; melhorar os espaços escolares no que se refere aos recursos físicos e aos recursos humanos; melhorar a inteiração de todos os intervenientes no processo educativo, reforçando o trabalho cooperativo; melhorar os índices de sucesso e a eficácia do apoio educativo e das metodologias utilizadas; diminuir o absentismo e abandono escolar; melhorar a inclusão de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE, como objetivo transversal a toda a comunidade escolar; implementar uma avaliação interna contínua e sistematizada das dinâmicas do agrupamento; promover a educação para a saúde e para o exercício de uma cidadania responsável; melhorar as estruturas e procedimentos no domínio da comunicação entre escolas e dentro de cada escola; diminuir e, quando tal não for possível, melhorar os procedimentos burocráticos.

Para cada objetivo delineado foram traçadas estratégias de atuação, sendo que, tendo em conta as observações realizadas no contexto, é possível mencionar que algumas delas foram desenvolvidas na Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos, designadamente, no que diz respeito ao desempenho dos alunos ao nível do Português, à segurança, à revalorização da escola enquanto instituição, ao aumento do sucesso e escolar, à inclusão dos alunos com NEE e, finalmente, à melhoria dos recursos físicos.

¹ Uma vez que a instituição de estágio foi inaugurada este ano letivo, ainda não se encontra discriminada nos documentos que regem o Agrupamento de Escolas de António Sérgio. Posto isto, serão tidos em conta os documentos em que a escola é mencionada, especificamente o PE e o PCA do antigo agrupamento (Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Marinha).

No que concerne à melhoria de competências no Português, a escola decidiu atribuir o maior número possível de tempos letivos e não letivos a esta área disciplinar. Esta afirmação pode ser corroborada pelo facto de as turmas terem uma maior carga horária no que concerne à disciplina de português (cf. anexo 2 A2), procurando alcançar o primeiro objetivo definido no PE (2007).

No que diz respeito à segurança nesta escola, a vigilância no interior e exterior do estabelecimento foi redobrada, existindo sempre auxiliares de ação educativa pelo espaço, relembando os alunos das regras para uma convivência harmoniosa em sociedade. Para além dos auxiliares de ação educativa o coordenador da escola também acompanha muito de perto os alunos, assim como está estabelecido, em cada dia, um docente responsável pelo acompanhamento dos alunos nos intervalos.

De maneira a colmatar o problema existente relacionado com a desvalorização da escola enquanto centro educativo pode-se referir, tendo por base as observações realizadas, que os horários de funcionamento dos diversos espaços escolares são respeitados, os professores partilham experiências e conhecimentos, os alunos têm meios que lhes permitem aceder a equipamentos informáticos, assim como as atividades realizadas na escola são divulgadas à comunidade educativa.

Relativamente aos índices de insucesso, verifica-se que os alunos com mais dificuldades de aprendizagem são detetados, sendo implementadas estratégias de recuperação, nomeadamente através do apoio pedagógico. Para além disso, observa-se a integração de alunos com NEE.

No âmbito dos recursos físicos, a escola é dotada, como se poderá confirmar de seguida, de recursos indispensáveis para o processo de ensino e aprendizagem.

Partindo agora para a caracterização física propriamente dita, a Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos tem cerca de 10.000 m², sendo composta por dois pisos e um pavilhão, comportando dois níveis de educação: EPE e 1.º CEB.

A escola tem duas entradas, sendo que na principal existe uma portaria. A estrutura circular que se encontra na entrada principal simboliza um abraço e uma receção de boas vindas a toda a comunidade envolvida (Vance, 2010). À volta da escola existem espaços amplos que constituem o recreio de ambos os contextos educativos (cf. anexo 2 B11.1.2). Junto às salas do JI existe ainda um pequeno parque infantil. Importa, no entanto, mencionar que nenhum desses espaços é coberto e quando está mau tempo as crianças, nos tempos livres, ficam no polivalente da escola.

No rés-do-chão – R/C situa-se a receção (cf. anexo 2 B11.1.1), as quatro salas destinadas ao jardim-de-infância, todas elas com acesso para o exterior (cf. anexo 2 B11.1.1.7), assim como a sala designada para o Complemento de Apoio à Família – CAF. Neste piso localizam-se também três salas para o 1.º CEB, entre as quais se encontra a sala

do 2.º A, onde foi desenvolvida a PPS, e uma sala para as Atividades de Tempos Livres – ATL. É nesta sala que, de manhã, é feito o acolhimento dos alunos do 1.º CEB. O piso em questão contempla o refeitório e a cozinha (cf. anexo 2 B11.1.1.5). Em frente, situa-se a biblioteca / videoteca (cf. anexo 2 B11.1.1), equipada com vários livros didáticos e literários, com material lúdico-didático, com computadores e televisão, potenciando aprendizagens diversificadas por parte dos alunos, não só nos seus momentos livres, assim como durante o horário letivo, com o acompanhamento do docente. Este aspeto vai ao encontro de uma das prioridades estabelecidas pelo agrupamento, a relacionada com a área do português. Através deste espaço há um incentivo ao contacto com os livros e, por sua vez, à leitura, sendo um complemento ao trabalho desenvolvido nas salas de aula, onde se procura atribuir uma elevada ênfase a esta área disciplinar. O mesmo piso dispõe de um museu (cf. anexo 2 B11.1.1.3), onde são expostos trabalhos de alunos e professores, de maneira a serem partilhados com toda a comunidade educativa, e onde são dinamizadas algumas atividades. No R/C está também presente um posto médico e de primeiros socorros (cf. anexo 2 B11.1.1.2), embora ainda por concluir, com o propósito de promover uma educação para a saúde e o bem-estar. Existe uma sala destinada ao apoio especial e três de carácter administrativo e informático. Para além disso, no piso em causa, encontra-se a sala para o pessoal docente e outra para o pessoal não docente, assim como a sala do coordenador da escola. Por último, importa referir a existência de sanitários específicos para os alunos e para pessoal docente e não docente.

No primeiro andar localiza-se o salão polivalente, sanitários e balneários para os alunos, uma sala para o apoio pedagógico, as salas para o ATL, dois laboratórios (cf. anexo 2 B11.1.1), um de artes e outro de ciências, e mais quatro salas do 1.º CEB.

A cave situa-se a 12 metros de profundidade (cf. anexo 2 B11.1.1) e é constituída por um espaço amplo, comportando um armazém de materiais e equipamentos e de pequenos trabalhos de manutenção, assim como um pavilhão desportivo (cf. anexo 2 B11.1.1.4). Esta localização tem como propósito um menor impacto e ocupação visual e física no terreno, visando competições nacionais no âmbito de vários desportos (Anon, 2011).

Relativamente ao horário da instituição, e de acordo com o Projeto Curricular de Agrupamento – PCA (2009), as atividades letivas decorrem em regime de funcionamento normal, entre as 09.00h e as 15.30h para a EPE, e entre as 09.00h e as 17.30h para o 1.º CEB, uma vez que as escolas do 1.º CEB “devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural” (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 14.º), sendo “integradas no horário da instituição de forma flexível” (PCA, 2009, p. 9). Para além do horário letivo existe o prolongamento, da responsabilidade do CAF no JI e do ATL no 1.º CEB.

No que diz respeito aos recursos humanos da instituição pode ser consultado, em anexo, o organograma da instituição de estágio (cf. anexo 2 A1), criado pelo coordenador de estabelecimento, designado pelo diretor do agrupamento, de acordo com o Decreto-Lei n.º 137/2012.

Tendo como suporte as observações realizadas é possível mencionar que a sala onde se desenvolveu a PPS (cf. anexo 2 B11.1.1.1) é climatizada, embora não tenha sido necessário usar muitas vezes este recurso, e tem um ponto de água. É composta por uma parede envidraçada, que possibilita a entrada de luz natural, não existindo estores. É dotada de meios tecnológicos, nomeadamente de quadro-interativo, que permite a utilização e visionamento de meios audiovisuais e de um quadro branco de caneta, todavia, não existem placards. Possui um armário, onde são arrumados diversos materiais de índole pedagógico-didática e ainda uma pequena estante com prateleiras onde, normalmente, são colocados alguns materiais e os casacos dos alunos, dado que na sala não existem cabides. Os recursos didáticos que podem ser encontrados, embora todos eles facultados pela docente, ou levados pelos alunos no início do ano letivo, são sólidos de madeira, o *Multibase Arithmetic Blocks* – MAB, ábacos, uma balança numérica, dicionários, cartolinas, plasticina, colas e tesouras, etc. Na sala encontram-se também ecopontos, verificando-se que existe preocupação no âmbito da preservação do ambiente.

No início do estágio as mesas da sala encontravam-se dispostas de acordo com uma formação mais tradicional, em filas e colunas (cf. anexo 2 B11.1.1.1), estando a professora de frente para os alunos.

No que concerne ao horário da turma, tal como pode ser verificado em anexo (cf. anexo 2 A2), este vai ao encontro do que está estipulado no Decreto-Lei n.º 139/2012, onde as áreas disciplinares de frequência obrigatória e as áreas não disciplinares perfazem as 25 horas por semana. Quanto às Atividades de Enriquecimento Curricular de música, inglês, atividade física e ciência viva, embora sejam de carácter facultativo, todos os alunos da turma fazem parte delas. Estas decorrem todos os dias, com dois blocos de 45 minutos cada uma, das 16.00h às 17.30h, exceto às quintas-feiras, sendo que neste dia decorrem das 09.00h às 10.30h, tendo por base as orientações do PCA (2009).

Para além disso, o horário da turma obedece a três rotinas: de entrada, de saída e do lanche. As rotinas de entrada são realizadas às 09.00h, depois do lanche da manhã, às 10.30h, depois do almoço, às 14.00h e depois do lanche da tarde, às 16.00h. As rotinas de saída executam-se depois do lanche da manhã, antes do almoço, às 12.30h, depois do lanche da tarde e às 17.30h. As rotinas do lanche são efetuadas dentro da sala, no intervalo da manhã, entre as 10.30h e às 11.00h e no da tarde, entre as 15.30h e as 16.00h, sendo que os lanches são cedidos pela Câmara Municipal, patenteando-se saudáveis.

A turma é constituída por 12 alunos do género masculino e outros 12 do género feminino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, sendo que grande parte dos encarregados de educação dos alunos da turma são do género feminino. A maioria dos alunos são de nacionalidade portuguesa, com exceção de dois, que são de nacionalidade brasileira. Apesar de a turma ser constituída por 24 elementos, de acordo com o Despacho n.º 5106-A/2012, uma das alunas foi transferida de escola a meio do primeiro período, tendo, no entanto, entrado outra aluna para a turma. Atualmente, uma das alunas encontra-se no estrangeiro, embora sem se ter procedido ainda à sua transferência.

Esta é uma turma bastante heterogénea, na medida em que apresenta um nível socioeconómico muito diversificado (cf. anexo 2 A3). As habilitações literárias dos pais dos alunos desta turma situam-se ao nível do secundário, contudo, há uma grande percentagem de alunos que não tem as suas fichas pessoais completamente preenchidas. De acordo com as observações indiretas realizadas esse aspeto relaciona-se com o facto de os pais estarem divorciados e, por essa razão, as informações do cônjuge não são reveladas à escola.

Conquanto alguns alunos vivam com os pais e com um ou dois irmãos, há casos de alunos em que o agregado familiar é composto por mais do que seis elementos, sendo que pelo menos dois dos alunos não vivem nem com o pai, nem com a mãe. Após observações sistemáticas, diretas e indiretas, pode-se dizer que, provavelmente, alguns dos comportamentos adotados por esses alunos se devem a esta situação.

Verificou-se logo num primeiro momento, pelas observações diretas, que havia regras estipuladas (cf. anexo 2 B11.1.1.1), da autoria da docente; contudo, a obrigatoriedade do seu cumprimento não era rígida, a professora revelava-se flexível tendo em conta a especificidade do momento em causa. Neste campo de ação surgem as interações desenvolvidas, podendo-se dizer que o ambiente criado na sala de aula era propiciador de aprendizagens significativas por parte dos alunos, na medida em que a professora possibilitava momentos de partilha, ouvindo os alunos e atendendo às necessidades individuais de cada um. Quanto às interações aluno-aluno pode-se mencionar que todos eles se relacionam entre si, estabelecendo relações de amizade, contudo, alguns alunos revelavam não serem capazes de trabalhar de forma colaborativa.

Em jeito de conclusão, importa referir que todos os alunos estão, pela primeira vez, matriculados no 2.º ano do 1.º CEB, sendo que apenas um dos alunos frequentava o apoio pedagógico. Atualmente, para além do apoio ao estudo e do acompanhamento diferenciado dos alunos durante as aulas, houve a necessidade de solicitar apoio pedagógico para mais cinco alunos da turma, porquanto demonstravam bastantes dificuldades de aprendizagem. De um modo geral, as dificuldades evidenciadas pela turma do 2.º A, suportada nas observações diretas e indiretas realizadas, prendem-se com a

dificuldade na gestão de atitudes e com a aprendizagem no âmbito do português, especificamente com o domínio da leitura e da escrita. No capítulo seguinte estas dificuldades serão explanadas de uma forma mais pormenorizada, assim como serão apresentadas algumas das ações que visaram a diminuição destas lacunas.

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

Sinais de um percurso traçado por palavras

Os momentos de balanço retrospectivo alusivos aos percursos pessoais e profissionais constituem uma excelente oportunidade para que os docentes (re)construam a sua profissão. Por conseguinte, a elaboração do presente capítulo constitui um momento de excelência para a compreensão das ações práticas realizadas, repercutindo-se no desenvolvimento de um perfil profissional. Nesta linha de raciocínio, privilegia-se a reflexão, a indagação e a constante reformulação das práticas como catalisadores de melhores práticas. Isto vai ao encontro do que é referido por Isabel Alarcão: “descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor” (1996, p. 181), dado que a investigação das ações práticas irá contribuir para o reconhecimento daquilo que se fez, daquilo que ainda não se domina, possibilitando à formanda reorientar-se, atuando melhor e construindo uma melhor compreensão sobre si mesmo enquanto profissional.

Sem dúvida, que o âmago do processo investigativo desenvolvido diz respeito à reflexão, crítica e sistemática, pois sem uma prática reflexiva não é possível investigar com rigor (Oliveira, et al., 2002). Assim sendo, a prática docente foi encarada, de certo modo, como um conjunto de momentos de experimentação, na medida em que é fundamental que se analise, interprete e reformule as práticas educativas, com o propósito de as melhorar de dia para dia. Como é evidente, à reflexão, esteve sempre associada a observação, contínua, sistemática e intencional; todavia, estas duas etapas não são, de per si, consideradas suficientes. É neste sentido que surgem estratégias e atividades concretizadas mediante a metodologia de investigação-ação, sendo que o significado atribuído a cada etapa que a compõe foi sofrendo uma evolução, tomando-se cada vez mais consciência da sua importância, tendo sempre por base espírito investigativo, envolvimento pessoal e questionamento constante.

A observação constituiu a primeira etapa de todas as intervenções realizadas (Estrela, 2009), tendo sido, sem dúvida, a base do planeamento e da avaliação de todas as atividades desenvolvidas, dotando-as de um carácter fundamentado e intencional. Ao contrário do ver e do olhar, a observação centrou-se sempre numa perspetiva focalizada, intencional e suportada pelos pressupostos teóricos (Trindade, 2007). Neste âmbito, a partir do primeiro momento em que se entrou no contexto de estágio, a observação foi constante, visando a recolha sistemática de informação pertinente para as intervenções a realizar.

Ao longo do percurso desenvolvido foram utilizadas diversas formas de observação, designadamente, a participante, a participada e, ocasionalmente, a espontânea, quando surgiam ocorrências para as quais não se estava direcionado inicialmente (Estrela, 1986). Foram, também, usados vários meios de observação, nomeadamente, a observação sistemática, naturalista, contínua, direta e indireta (através da consulta de vários documentos e de conversas informais estabelecidas), armada e desarmada (Ibidem). Neste sentido, pode-se afirmar que, por vezes, as observações não foram registadas fisicamente, isto é, a memória era o suporte dessas observações, desarmadas. Contudo, sempre que conveniente, as observações eram registadas rápida e imediatamente sob a forma de notas de campo. Ainda neste âmbito, foram usadas grelhas que serviram de suporte à observação e à avaliação (cf. anexo 2 A6), possibilitando verificar de forma direta a evolução dos alunos e das próprias intervenções.

Todos os instrumentos supracitados contribuíram, *à posteriori*, para a conceção das narrativas, individuais e colaborativas. Enquanto as notas de campo e as grelhas de observação são caracterizadas pela descrição fiel e objetiva dos fenómenos observados, as narrativas têm um carácter mais reflexivo. Após a leitura dos primeiros registos, procedeu-se à sua análise, adotando-se uma postura crítica, reflexiva e indagadora. De facto, as narrativas são uma excelente estratégia investigativa de acesso ao pensamento do docente e de desenvolvimento pessoal e profissional (Ribeiro et al., 2007), e, através deste instrumento, percebeu-se quais as estratégias mais e menos adequadas, aquilo que funcionava melhor e pior, sendo que a evolução escrita das narrativas possibilitou a tomada de consciência do crescimento alcançado. Considera-se também que as narrativas colaborativas representaram uma mais-valia para o desenvolvimento a nível pessoal e profissional, pois a reflexividade crítica partilhada que se estabeleceu através do discurso interativo contribuiu para a auto e coavaliação, despoletando um sentido de espírito crítico e uma capacidade crescente de reflexão.

Só através das técnicas e instrumentos mencionados foi possível adequar as intervenções à turma do 2.º A, uma vez que as observações realizadas possibilitaram, de forma mais fiel, avaliar as necessidades e analisar a situação. O que passou, necessariamente, pela análise dos programas das áreas disciplinares, das metas curriculares, da planificação anual e das planificações mensais, assim como pelo “inventário das necessidades sociais e [pela] pesquisa de quais [eram] as necessidades sentidas pelos alunos” (Diogo, 2010, p. 1) e, por fim, pela recolha de “um conjunto de informações relativas aos alunos, às famílias, à escola e à comunidade” (Ibidem). Esta última fase revelou-se fundamental, pois, tal como já mencionado, a cultura, o meio em que a criança está inserida e as interações que esta estabelece, influenciam de forma decisiva os seus comportamentos e a sua aprendizagem (Bruner, 2000; Portugal, 1992;

Vigotsky, 1999). É fundamental saber o que se passa socialmente com os alunos. “Não saber nada acerca das vidas e experiências dos alunos é um erro pedagógico e não pensar que aspectos são importantes é desrespeitoso” (Brookfield, 1998, citado por Day, 2004, p. 149). Assim sendo, nos primeiros momentos de observação, verificou-se que as principais dificuldades sentidas pelos alunos e, por essa razão, as áreas prioritárias de intervenção, se prendiam com a área disciplinar de português e com a área não disciplinar de educação para a cidadania. Foi neste sentido que se passou ao estabelecimento de prioridades. Tal como exposto no início deste relatório, defende-se que o processo de ensino e de aprendizagem se deve realizar de forma integrada, estabelecendo as mais diversas relações entre as áreas do currículo. Tentou-se, por conseguinte, celebrar, desde o início, essas ligações, embora a ênfase tenha sido atribuída, inicialmente, e como se pode compreender, nas áreas de português e educação para a cidadania.

Todos os aspetos observados foram constantemente tidos em conta para a elaboração das planificações, pois, de forma mais ou menos direta estes têm influências na atividade a realizar. As planificações foram sendo sempre adequadas às especificidades que iam surgindo no contexto, sendo que o olhar da formanda foi-se centrando cada vez mais nas características específicas de cada aluno, visando uma diferenciação pedagógica. Deste modo, e tal como se pode observar em anexo, as planificações semanais foram-se tornando cada vez mais complexas e detalhadas (cf. anexo 2 B3), o que permitiu uma ação cada vez mais consciente, maximizando as suas hipóteses de sucesso. Para além das planificações semanais, foram realizados também planos de atividade e planos diários, o que potenciou um olhar cada vez mais focado em aspetos relevantes para uma ação bem fundamentada e intencional. Como se pode verificar, é nos planos diários/de atividade que se corrobora a evolução no âmbito da diferenciação pedagógica e da integração curricular, o que em muito contribuíram os feedbacks dados pela supervisora institucional e as reflexões realizadas em conjunto. Acresce referir que em todos os instrumentos de planificação, foram criados anexos, que serviam, tal como o nome indica, para anexar algum material que se considerava pertinente de ser consultado, e para colocar algumas informações que não se encontravam na grelha de planificação propriamente dita, mas que contribuíam para o esclarecimento de alguns aspetos. Depois de estabelecidas as prioridades de ação, foram selecionados conteúdos e competências a desenvolver, definidas estratégias de ensino, nunca esquecendo as várias modalidades de avaliação, tendo em atenção a especificidade da atividade.

Para as atividades que eram observadas pela supervisora institucional, era realizado um guião de pré-observação, individualmente. Este instrumento revelou-se bastante profícuo, na medida em que a previsão do que poderia acontecer era ainda mais fidedigna. Nesses guiões (cf. anexo 2 B5), eram colocadas as evidências que tinham

surgido para que determinada atividade fosse realizada. Neste recurso era justificada a escolha para a atividade a realizar, e assim, facilmente se verificava se a escolha tinha sido feita ou não com consciência. Deste modo, o guião de pré-observação foi encarado como um instrumento bastante útil também para a avaliação a realizar pela supervisora, sendo que existia um espaço destinado para aquilo que a formanda achava relevante ser observado durante a intervenção, centrando o olhar da supervisora nesses aspetos. Isto é fundamental pois foram esses aspetos o alvo de feedback, possibilitando a sua evolução. Havia ainda um espaço designado para a previsão de dificuldades que pudessem surgir durante a ação. Este momento prévio potenciou uma reflexão antes da ação, permitindo que os imprevistos que pudessem surgir no decorrer da atividade fossem mais diminutos. De facto, este foi também um instrumento imprescindível de apoio para o desenvolvimento das ações.

Ainda no âmbito da planificação importa referir que todas as planificações (semanais e planos de atividade/diários) foram pensadas em tríade e depois estruturadas individualmente. A colaboração desempenhou, neste sentido, um papel crucial, dado que foi um contributo para ensinar mais e melhor, tendo cada agente educativo mobilizado os seus conhecimentos para a conceção da base das ações. Por outro lado, sentiu-se que o trabalho individual também era necessário, em primeiro lugar, para que se proporcionasse uma construção individual e singular das aprendizagens realizadas, e porque, depois desse trabalho individual, existia sempre partilha de ideias, opiniões, aprendizagens, perspetivando o regresso ao trabalho colaborativo (Roldão, 2007). Sem dúvida que o diálogo constante entre o par pedagógico, a orientadora cooperante e supervisora institucional foi, *ipso facto*, imprescindível para uma evolução a nível profissional. Reconhece-se, deste modo, que há a necessidade de os profissionais de educação se formarem mediante o estabelecimento de relações próximas com alguém mais experiente e que domine todos os saberes necessários à prática educativa (Vieira, 1993). A supervisão revelou-se crucial para o desenvolvimento do processo de ensino, dotando-nos de ferramentas essenciais para agir de modo fundamentado em contexto real. Da mesma forma, a orientadora cooperante teve também um papel perentório, não só pelas mesmas razões, mas em grande medida pelo conhecimento aprofundado do contexto em causa, o que levou a que as ações fossem mais adequadas e pertinentes para aquela turma.

Neste sentido, após as primeiras observações realizadas, e de acordo com as necessidades e interesses dos alunos em causa (Diogo, 2010), as primeiras ações estiveram associadas ao desenvolvimento de um clima democrático na sala de aula. De facto, desde o primeiro momento no contexto procurou-se valorizar o diálogo, as interações pessoais e até mesmo a discussão em grupo. Todavia, para isso, era necessário que os alunos compreendessem a importância de desenvolverem atitudes democráticas, fazendo com

que a disciplina fizesse sentido para todos os alunos e emergisse de forma natural. Assim sendo, procurou-se a criação de um ambiente envolto em espírito e vivência democrática, mediante a recolha junto dos alunos das suas opiniões relativas a este tema.

Quando questionados sobre as atitudes que deveriam tomar para a criação de um bom ambiente entre todas as pessoas, os alunos foram dizendo as regras de sala de aula que já conheciam, e que tinham sido estabelecidas pela professora cooperante (cf. anexo 2 B11.1.1.1), referindo apenas atitudes que não devem ter. Mediante questões orientadoras como “Quando um amigo está com algum problema o que é que vocês podem fazer?”, os alunos começaram a perceber que a adoção de atitudes de colaboração e ajuda são contributos para a existência de um clima harmonioso entre as pessoas. A adoção desta postura deveu-se ao facto de se compreender que é mais importante trabalhar os comportamentos esperados do que os comportamentos a não admitir (Cosme, et al., 2002).

Posto isto, os alunos, colaborativamente, conceberam um conjunto de regras que foram consideradas necessárias para o estabelecimento de um clima adequado, quer dentro da sala, quer fora dela. Depois de uma reflexão inicial, sempre que os alunos se lembravam de uma regra importante, colocavam o dedo no ar e, após ser-lhes dada a palavra, expunham a sua perspectiva. Se toda a turma estivesse de acordo com a regra citada, esse aluno escrevia a regra no computador, ao mesmo tempo que era projetada no quadro para que a restante turma pudesse ver e escrever também a regra no caderno diário. Esta foi uma forma de iniciar a promoção de uma pedagogia diferenciada na sala de aula, na medida em que todos os alunos puderam expor as suas ideias, as suas opiniões, sendo estas utilizadas para o decorrer da ação. Após estarem definidas as primeiras regras (cf. anexo 2 B11.2), estas foram lidas pela formanda, de maneira a verificar se todos os elementos (alunos, professora titular e estagiárias) concordavam com o que estava escrito. Esta foi uma fase crucial, na medida em que simbolizou uma espécie de contrato (Cosme, et al., 2002). Dado que todos concordaram, sempre que uma regra não era cumprida, era lembrada, até pelos próprios alunos, como uma quebra com o contrato estabelecido. Depois de lidas e aprovadas, as regras foram impressas individualmente e espalhadas pela sala (cf. anexo 2 B11.3). Esta opção deveu-se à necessidade de motivar os alunos e interessá-los para os assuntos da aula. Para além disso, sempre que fosse necessário acrescentar uma nova regra a tarefa seria simplificada. Essa situação surgiu, nomeadamente quando os alunos sentiram a necessidade de colocar uma regra referente à ida à casa de banho durante as aulas, assim como à limpeza da sala no fim do dia. De facto, esta estratégia revelou-se uma mais-valia, pois sempre que algum aluno se esquecia de uma regra, de imediato outros alunos lhe lembravam essa regra, indo procurá-la pela sala. Ao fim de algum tempo, a maioria dos alunos revelou ser capaz de cumprir as regras

estabelecidas, acreditando-se que isso se deve ao facto de as regras terem sido estabelecidas por eles próprios. Esta é “uma operação decisiva no âmbito do processo de formação dos alunos” (Cosme, et al., 2002), porquanto foram seres ativos do seu próprio conhecimento. A experiência vivida manifestou-se significativa, pois não foi imposta, e os resultados obtidos resultaram de uma construção social. Verifica-se assim, e no que diz respeito a esta intervenção, uma estreita relação com a perspectiva sócio construtivista, na medida em que a ação de ensinar não foi entendida como um “relato ou transmissão de verdades estabelecidas aos alunos, mas sim como [um momento que proporcionou aos alunos] experiências relevantes e oportunidade de diálogo, de modo a que a construção de significados [pudesse] emergir” (Arends, 1995, p. 5).

Tendo em conta o estabelecimento de regras, foi apresentado aos alunos o quadro *Colorindo atitudes* (cf. anexo 2 B11.3). Este quadro teve como propósito a autoavaliação dos alunos, relativamente às atitudes diárias e em consonância com as regras estabelecidas. Para isso, tinham de o preencher, colocando uma pinta à frente do seu nome. A cor da bola – verde, azul ou vermelha – (cores estipuladas tendo em conta uma melhor visualização da mancha gráfica), dependia das atitudes tomadas durante o dia. Antes do preenchimento do quadro foi realizada uma reflexão com os alunos, para que compreendessem as funções do quadro, a sua denominação, assim como o seu preenchimento. De um modo geral, a turma mostrou-se responsável no preenchimento do quadro, sendo que, por vezes, se recorreu à coavaliação entre os alunos, com o intento de despoletar um preenchimento mais congruente com as ações que haviam sido desenvolvidas (Abrantes, et al., 2002).

No fim de cada semana era sempre realizada uma assembleia de turma, com o propósito de os alunos discutirem os últimos acontecimentos, encontrarem soluções cooperativas para problemas que tivessem surgido e assumirem a responsabilidade por determinado comportamento (Arends, 1995). Como ponto de partida analisavam o quadro *Colorindo atitudes* e a veracidade do seu preenchimento, sendo que no fim de cada mês o quadro era analisado de uma forma mais pormenorizada, por forma a serem retiradas conclusões gerais. Em prol desse objetivo era elaborada uma tabela e um gráfico pelos alunos, onde se poderia verificar de forma mais direta os resultados obtidos (cf. anexo 2 B11.2). A condução da primeira assembleia foi feita pela formanda; a partir daí, um aluno eleito, o presidente, passou a desempenhar essa tarefa, com a mediação da formanda. Inicialmente, a assembleia realizou-se através da intervenção dos alunos e da mediação da formanda, sendo explorados os tópicos que surgissem no momento. Contudo, sentiu-se carência de uma evolução ao nível do desenvolvimento da assembleia, marcada pela própria evolução dos seus intervenientes (Ibidem). Assim, houve a necessidade de se definirem parâmetros de discussão, que facilitassem o alcance do propósito para a qual a

assembleia era realizada – os alunos perceberem que vivemos em sociedade e, portanto, apesar de termos liberdade, temos de a saber gerir, uma vez que não podemos prejudicar as outras pessoas. Desta forma, foram criadas três folhas (cf. anexo 2 B11.2) onde, ao longo da semana, os alunos podiam escrever o que havia corrido bem, mal, dando também as mais variadas sugestões. Esta foi uma opção vantajosa para o desenrolar das assembleias, na medida em que, para além de uma reflexão grupal do quadro *Colorindo atitudes*, existia sempre um ponto de partida, que era a análise das folhas, o que permitiu também a discussão e resolução dos mais variados assuntos que ocorreram ao longo das semanas.

Durante as assembleias, a formanda, o presidente e o secretário tinham um papel relevante. O presidente conduzia-a, dando a palavra aos alunos e até mesmo aos professores. De assembleia para assembleia a postura do presidente era cada vez mais interventiva, sendo o papel de mediadora da formanda cada vez menos evidente (Arends, 1995). O secretário, lavrava a ata da assembleia, com o auxílio da formanda. Depois era lida e aprovada por todos, sendo arquivada. No que diz respeito às atas, estas também sofreram uma evolução (cf. anexo 2 B10). Devido ao tempo disponível e à extensão da primeira ata, esta foi sendo reformulada para uma minuta da ata, onde o secretário apenas preenchia os espaços em branco. A eleição do presidente e do secretário era realizada pela turma (somente os alunos que tinham tido vermelho não podiam votar), tendo em conta as atitudes tidas durante a semana, sendo que apenas aqueles alunos que tinham tido verde durante toda a semana podiam ter uma tarefa específica. No início, verificou-se que este método atenuou alguns comportamentos menos democráticos, pois os alunos referiam que gostavam de desempenhar alguma tarefa. Todavia, o que inicialmente parecia ser uma vantagem, revelou-se um constrangimento, porquanto eram sempre os mesmos alunos que tinham verde durante toda a semana. Visto isto, optou-se por poderem ir a votação todos os alunos, exceto aqueles que tinham tido algum vermelho, sendo que estes já podiam votar, aumentando a motivação para a tarefa a realizar. Para além disso, acrescentou-se outras tarefas a desempenhar pelos alunos (cf. anexo 2 B11.3), de maneira a que houvesse mais alunos com um papel ativo. A título de exemplo pode-se aludir a criação da tarefa relacionada com o preenchimento do quadro *Vejam só o nosso mês*, que passou a fazer parte da rotina diária da turma.

Este quadro foi construído pelas formandas com o intuito de desenvolver nos alunos competências, essencialmente, ao nível do bloco 1 de Estudo do Meio, *À descoberta de si mesmo*, mais propriamente, em relação ao seu passado mais longínquo (ME, 2004). Isto é, pretendia-se que os alunos localizassem, num determinado tempo, datas e factos significativos, reconhecessem o que é um mês e um ano, assim como identificassem um ano comum e um ano bissexto. Assim sendo, procurou-se, através de um único quadro, integrar um conjunto de conceitos, o mais concretos possível, para que, de forma lúdica e

apelativa, os alunos começassem a compreender estes temas. Posto isto, todos os dias, o aluno responsável por esta tarefa tinha de colocar o dia correspondente dentro do mês em causa, fazendo a associação com o dia da semana. Para além disso, sempre que houvesse uma data importante durante aquele mês seria também assinalada no quadro. De maneira a beneficiar das funções que este quadro poderia admitir, e encarando, mais uma vez, o ensino como uma ação integradora das várias áreas disciplinares, assim como dos seus conteúdos, no quadro *Vejam só o nosso mês*, o aluno responsável pelo seu preenchimento passou também a ter de incluir os estados do tempo que se faziam sentir no dia em causa, desenvolvendo na turma competências, especialmente, ao nível do bloco 3 de Estudo do Meio, *À descoberta do ambiente natural*, especificamente no que concerne aos estados do tempo (Ibidem).

Concluindo, verificou-se, assim, que não foi necessário punir aqueles alunos que não cumpriam as regras que foram estabelecidas, porque o facto de não poderem exercer nenhuma tarefa específica já representava, de per si, um reforço negativo.

Posto isto, chegou-se à conclusão que a assembleia de turma foi essencial para que os alunos aperfeiçoassem as suas relações interpessoais, fortalecessem as regras de convivência social e a solidariedade, desenvolvessem hábitos de participação democrática, se tornassem autónomos e responsáveis, fossem capazes de resolver problemas do dia-a-dia, desenvolvessem o seu espírito crítico, assim como a comunicação e expressão de ideias próprias (Cosme, et al., 2002). A assembleia contribuiu também para a criação de um clima de empatia dentro da sala de aula, uma vez que se pretendia que este momento contribuísse para a partilha de ideias e opiniões, de resolução de problemas e, acima de tudo, de momentos de diálogo em grupo. Para que tudo isto fosse facilitado foi crucial a mudança da disposição das mesas durante as assembleias, uma vez que era imprescindível que os alunos estivessem de frente uns para os outros, facilitando a discussão. *Ipsa facto*, e como já citado, a disposição das mesas e das cadeiras na sala de aula deve adaptar-se à função da atividade, coadjuvando na aprendizagem (Arends, 1995).

De facto, as estratégias supracitadas resultaram com a maioria dos alunos, sendo que esta afirmação é evidente em especial para a R.F. e para o V.P., que, inicialmente, revelavam um comportamento impulsivo e incómodo para a restante turma, tendo conseguido ser eleitos presidentes durante uma semana. As atividades realizadas no âmbito da educação para a cidadania foram, sem dúvida, um contributo para que estes e outros alunos tomassem a consciência das atitudes que devem adotar para uma convivência democrática e harmoniosa em sociedade. Porém, é importante salientar também que, apesar dos numerosos esforços em tríade e juntamente com a supervisora institucional, um dos alunos não alcançou os parâmetros esperados no que diz respeito à cidadania, obstaculizando, muitas vezes, o funcionamento agradável das aulas. Procurou-

se valorizar sempre as poucas atitudes positivas que este evidenciava, tentando não usar o castigo como alternativa, pois este é “apenas útil para controlar o mau comportamento, mas não ensinará, por si só, o comportamento desejado, nem reduzirá o desejo de realizar um comportamento inadequado” (Bandura, 1969, citado por Picado, 2009, p. 6). Compreende-se, assim, que deve continuar-se a desenvolver atividades que provoquem nos alunos o desejo de agir de forma democrática por sua livre vontade, e não apenas pelo alcance de uma recompensa, sendo o interior do indivíduo que deve ser trabalhado. Defende-se assim que, transformar uma sala de aula em espaços democráticos não passa apenas por decisões realizadas em grupo, é impreterível ir mais longe, dando ênfase a determinados aspetos, problemas e preocupações de uma sociedade democrática real (Beane, 2003), pois é no contexto educativo que as crianças aprendem as regras necessárias para uma sociedade democrática, mas mais importante do que isso, os valores que a sustentam (Seiça, 2003).

Neste âmbito, importa referir também que foram tidas em consideração as dimensões profissionais, sociais e éticas, decretadas no perfil geral de desempenho dos profissionais de educação (Decreto-Lei n.º 240/2001). De facto, as ações desenvolvidas tendo por base essas dimensões contribuíram em grande medida para o alcance das competências propostas e mencionadas anteriormente. Acredita-se, assim, e após as ações desenvolvidas, que o exemplo demonstrado pelos professores ao nível das suas atitudes tem um impacto bastante significativo nas aprendizagens realizadas pelos alunos, sendo mais importantes do que se o professor apenas lhes dissesse aquilo que estes devem ser ou fazer (Seiça, 2003).

Para além da necessidade de se estabelecer um clima democrático na sala de aula, evidenciou-se, desde as primeiras observações diretas e indiretas, que os alunos tinham bastantes dificuldades ao nível da área disciplinar de português, mais especificamente no domínio da leitura e da escrita. Assim sendo, e indo ao encontro de um dos objetivos específicos elencados no PE (2007), procurou-se, desde início, melhorar o desempenho dos alunos no que diz respeito a esta área. Tem-se a consciência de que o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna é um “empreendimento complexo” (Amor, 2001, p. 8), pela principal razão de este ser um fenómeno que implica a substituição das estruturas e modos de expressão que são familiares aos alunos por outros mais conformes com norma padrão (Amor, 2001). Neste sentido, e verificando-se em primeira instância que a desmotivação era evidente na turma aquando propostas tarefas no âmbito do português, foi necessária a criação de atmosferas de motivação. Esta afirmação é justificável pelo facto de o interesse demonstrado pelas atividades relacionadas com o português ser escasso, podendo-se afirmar que a motivação também era pouca, uma vez que o “nível de interesse que os alunos têm por uma tarefa de aprendizagem em particular

está certamente associado com a sua motivação para o sucesso” (Arends, 1995, p. 126). Assim sendo, e compreendendo-se que “o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros” (Reis, et al., 2009, p. 6), realizou-se uma panóplia de atividades que promovessem o desenvolvimento do português. Tentou-se que fossem variadas e motivadoras, visando que o saber não fosse disponibilizado aos alunos de forma direta e abstratizante, mas que fossem eles próprios os construtores do seu próprio conhecimento.

Uma vez que foram muitas as atividades desenvolvidas para os propósitos supracitados, e que existe um limite de páginas estabelecido para a redação do presente relatório, serão, a título de exemplo, explanadas as atividades que melhor ilustram a tentativa para o alcance das competências definidas.

A primeira e, talvez, principal estratégia usada para a promoção do português, relaciona-se com a criação do recurso denominado *Conta-me um conto* (cf. anexo 2 B11.3). Esse recurso foi utilizado várias vezes com o propósito primordial de desenvolver nos alunos competências ao nível da estrutura de uma narrativa, assim como das suas categorias, para além de se pretender incentivar a turma para a área disciplinar de português. Neste sentido, e antes de mais, é importante mencionar que todas as atividades associadas ao português tinham como ponto inicial a leitura em voz alta de um texto literário por parte das formandas. Isto é fundamental, pois o elemento central de uma aula de português é o texto, que deve ser escolhido tendo em conta aquilo que se pretende fazer com ele, isto é, dependendo do objetivo da tarefa (Colomer & Camps, 2002). Para além disso, sendo o ser humano altamente social, “temos o dever de elaborar formas de comunicação e promover o domínio da Língua Materna, instrumento básico da nossa identidade nacional e cultural, com o intuito de motivar as crianças a aprender a gostar sobretudo de ler!” (Oliveira, et al., 2010, p. 228). Posto isto, em contexto escolar as leituras literárias não devem ser processadas da mesma forma que as restantes leituras, no sentido em que a leitura literária “destina-se a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação” (Colomer & Teberosky, 2003, p. 93). Portanto, essas leituras eram executadas através de formas bastante diversificadas, como se pode constatar nas planificações e planos em anexo. As estratégias usadas focavam os alunos para aquele momento, despoletando curiosidade e interesse.

Este é um momento que deve fazer parte do processo de ensino e aprendizagem da leitura, pois espera-se que o professor “ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (Silva, et al., 2009, p. 5). Todavia, depois dessa leitura em voz

alta, os alunos tinham sempre um momento em que liam silenciosa e individualmente o mesmo texto, despoletando uma maior compreensão do mesmo. Por vezes, também foram realizadas leituras em voz alta por parte dos alunos, e de forma alternada, de maneira a complexificar e desenvolver cada vez mais o processo de leitura. Reconhece-se, assim, que as competências de leitura “desenvolvem-se de forma mais consciente quando os professores recorrem a contextos de ensino e aprendizagem que [colocam] o aluno perante tarefas claras e concretas, orientadas para propósitos com sentido” (Silva, et al., 2009). Para além disso, existiu sempre a preocupação de explorar oralmente e, por vezes, por escrito, todos os textos, no sentido em que ler é mais do que simples decifração de códigos. Ler implica que se compreenda e se construa uma interpretação acerca das mensagens implícitas e explícitas num determinado enunciado (Colomer & Camps, 2002).

Nesta linha de pensamento, e voltando à explicação do recurso *Conta-me um conto*, a primeira vez que este surgiu na sala de aula foi no momento da leitura de um texto. Este recurso é, de uma forma mais concreta, uma caixa com gavetas. A cada gaveta está associado um conceito; numa primeira fase, os conceitos de introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim sendo, no momento da leitura do texto *Amanhã vamos ao dentista*, de Alexandre Honrado, a formanda foi abrindo as gavetas consoante lia a introdução, o desenvolvimento e a conclusão da mesma. Porém, nas gavetas não estava nada indicado, nem a formanda mencionou que estava a ler estas partes, apenas lia a história, retirando as suas partes de diferentes compartimentos. Posto isto, no momento culminar da história, foi perguntado aos alunos a razão da história ter sido lida daquela forma. Inicialmente, as respostas não foram ao encontro do que se pretendia, tendo sido, então, questionado aos alunos: “Por que é que a história foi retirada de três gavetas diferentes?”. Após esta questão orientadora, a turma, de um modo geral, foi capaz de entender que foi lida uma primeira parte da história, o seu desenvolvimento e uma parte final. Este foi o mote para o desenvolvimento destes conceitos, podendo-se concluir que a prática educativa centrada no questionamento despoleta uma maior compreensão por parte dos alunos dos temas a ser tratados, sendo que aumentar o tempo de espera por uma resposta possibilita que os alunos estruturam a sua resposta e deem voz às suas ideias (Harlen, et al., 2006). Para além disso, alcançou-se a perceção de que a motivação para a leitura era, de facto, essencial, sendo que para que os alunos encontrassem motivos para querer ler era necessário que ouvissem, também, ler muito. Contudo, esta etapa não seria alcançada se a formanda não tivesse gosto pelo que ensina, e se esse gosto não fosse claramente demonstrado, reconhecendo-se que “o gosto pela leitura e pela literatura também se processa por contaminação” (Silva, et al., 2009, p. 14).

Posto isto, sempre que era lida uma história, eram usadas as gavetas *Conta-me um conto*, sendo que, quando os alunos começaram a dominar os conceitos em causa,

começaram a ser eles a dividir os textos nas partes correspondentes. Esta foi uma prova evidente de que, quando as informações são desconstruídas e construídas em conjunto com os alunos, de forma lúdica e motivante, as aprendizagens tornam-se mais significativas (Vigotski, 1999; Roldão, 2009).

As gavetas *Conta-me um conto* foram usadas também, e como já mencionado, com outro propósito, o desenvolvimento de competências no âmbito das categorias da narrativa. A turma evidenciava bastantes dificuldades na produção textual, portanto, era necessário, em primeiro lugar, que estes estivessem informados dos elementos que uma narrativa deve conter. Assim sendo, e partindo do mesmo texto, foi pedido aos alunos que indicassem algumas personagens e espaços da história. Esta foi a maneira encontrada para que a turma compreendesse que todas as narrativas têm personagens, espaços, um tempo e uma ação, que corresponde ao desenvolvimento das personagens. Após esta primeira fase a formanda colocou no quadro as seguintes categorias: personagens, espaços, tempo, números e objetos, pedindo aos alunos que referissem elementos, dentro daquelas categorias, que, de alguma forma, lhes agradassem. Iniciou-se assim uma chuva de ideias para a criação de categorias a serem colocadas nas restantes gavetas da caixa *Conta-me um conto*. Esta foi uma tarefa que causou um enorme interesse aos alunos, na medida em que aquilo que estava a ser tratado trazia-lhes, de certo modo, uma satisfação pessoal, pois era referente aos seus interesses, para além de que estavam empenhados numa tarefa concreta e em que a novidade era uma característica predominante (Silva, et al., 2009). No entanto, importa referir que a esta atividade esteve inerente um imprevisto. Devido à importante exploração feita anteriormente e à grande motivação que os alunos manifestaram, o tempo disponível para a chuva de ideias não foi suficiente. Todavia, refletindo sobre a ação (Oliveira, et al., 2002), decidiu-se prolongar essa tarefa, o que se revelou uma mais-valia, na medida em que, *ipso facto*, este era um momento primordial para o sucesso futuro do recurso, uma vez que correspondeu à fase central da sua construção, a escolha dos elementos que iriam constituir a caixa *Conta-me um conto*. Esta é uma evidência de que a planificação foi sempre encarada como flexível, adaptando-se às circunstâncias e necessidades do momento (Diogo, 2010).

Depois de todos os elementos estarem escolhidos chegou a fase de criar cartões para esses elementos. Cada aluno retirou, sem ver, um elemento que estava dentro de um saco. O elemento que saísse era escrito e desenhado pelo aluno que o retirou, sendo que existiam cartões de cinco cores, cada cor correspondente a uma categoria. Todos os alunos participaram na construção dos cartões e todos os cartões foram vistos por toda a turma (cf. anexo 2 B11.2), podendo-se concluir que, mais uma vez, a diferenciação pedagógica não foi descurada, no sentido em que cada aluno partiu daquilo que sabia e era capaz de

fazer, usando a sua criatividade na construção de algo inovador e que seria transformado num recurso para toda a turma.

Em jeito de conclusão, sempre que se pretendia que os alunos construíssem uma narrativa, era retirado, por eles, um cartão de cada categoria e, posteriormente, colocados num cartaz (cf. anexo 2 B11.3). Os elementos que saíssem tinham de ser incluídos na narrativa a ser produzida. Sem dúvida que esta foi uma estratégia fundamental para a motivação dos alunos para a escrita, acreditando-se que foi um grande contributo para a evolução da turma a este nível. Apesar de a produção textual não ser encarada como uma tarefa aprazível para os alunos, com o tempo, o prazer foi aumentando. Isso deve-se também ao facto de essas produções partirem dos seus interesses pessoais. A turma estava habituada a que a sua escrita fosse demasiado dirigida, o que impedia que a criatividade e a imaginação se soltassem, obstaculizando a emergência da motivação. Desta forma, apesar de terem algumas orientações, que eram necessárias, pois o processo de escrita era algo que se estava a iniciar, existia também espaço para o desenvolvimento da criatividade de cada aluno. De facto, os momentos de imaginação são importantes, sendo que esta se exercita “nas mais pequeninas coisas ou fenómenos do dia-a-dia. Ela exercita-se tal como a inspiração e o trabalho da escrita” (Menéres, 2003, p. 18).

Apesar do processo de escrita se constituir como um processo complexo (Carvalho, 1999), e que envolve três fases – planificação, redação e revisão (Barbeiro, 1999), reconhece-se que foi imprescindível o trabalho a este nível com os alunos, na medida em que “a escrita afecta a consciência e a própria cognição” (Niza, et al., 2011, p. 13). Como se pode observar nas grelhas de observação/avaliação, a evolução dos alunos foi notória, sendo importante referir que se tentou sempre não exercer “sobre a escrita acabada de produzir um juízo final marcado por exigências de ordem morfosintática ou por exigências de clareza semântica” (Idem, p. 2), dado que os alunos ainda não dominavam competências a esse nível. O que se pretendia era que os alunos não tivessem receio de escrever e compreendessem o essencial de uma narrativa, para que, mais tarde, se pudessem trabalhar outros aspetos mais complexos. Neste sentido, as produções escritas foram sempre apreciadas e valorizadas, porque só num ambiente acolhedor e de apoio se consegue criar a liberdade psicológica na qual os alunos podem crescer como escritores (Foster, 1992, citado por Niza, et al., 2011). Contudo, todos os trabalhos realizados pelos alunos foram sempre corrigidos pelas formandas. Este é um momento decisivo para a avaliação formativa dos alunos, de maneira a verificar a sua evolução e ajustar os planos de ação (Abrantes, et al., 2002). Nalguns casos foi fundamental chamar individualmente alguns alunos, para que tentassem compreender a razão do erro. Após reflexões sobre as ações e análise dos dados recolhidos percebe-se que essa é uma estratégia imprescindível.

Só quando são os próprios alunos a identificar e a corrigir o erro é que ocorre aprendizagem (Ibidem).

Foi na tentativa de uma motivação ainda maior e das vantagens que nos fomos apercebendo da integração curricular (o que se deve, em grande parte, às orientações que foram sendo dadas pela supervisora institucional), que surgiu uma unidade didática. Pretendia-se o desenvolvimento de competências ao nível da família de palavras. Posto isto, partindo de um texto que abordava as palavras de família da palavra casa, deu-se início à unidade didática denominada *A menina Casinha*, tendo sido esta, o mote para a conceção de uma personagem – a menina Casinha. O nome atribuído à unidade prende-se com o tema que iria ser tratado, mas, para além disso, com o estabelecimento de uma relação emocional com uma personagem fictícia. Este foi um contributo para a consecução de aprendizagens significativas por parte dos alunos, no sentido em que estavam predispostos a isso.

Com o desenvolvimento das ações e com o passar do tempo, a unidade didática superou as expectativas iniciais. Para além do desenvolvimento de competências e conteúdos elencados nos programas e nas metas curriculares das várias áreas disciplinares, sempre se enfatizou o lúdico e a criatividade, pois defende-se que a criação de um clima positivo e aprazível é um contributo para o despoletar de aprendizagens nos alunos (Jares, 2002). Deste modo, e tal como se pode confirmar nos planos e planificações, todas as tarefas foram apresentadas aos alunos de formas diversificadas e criativas, de maneira a criar curiosidade e predisposição para as realizar. A este propósito foi construída a *Caixa das surpresas* (cf. anexo 2 B11.3). Esta caixa servia para que os alunos tentassem adivinhar o que estava lá dentro e, assim, descobrir o que iriam fazer. A vontade de participar oralmente e de partir para a tarefa era notória. É neste sentido que a menina Casinha teve um papel perentório. As atividades passaram a ser apresentadas por ela, como se fosse ela a sugeri-las. Isso era feito mediante a escrita de e-mails, de cartas enviadas à turma, de mensagens deixadas aos alunos e até mesmo de mensagens de voz (cf. anexo 2 B10). A cada dia que passavam os alunos ficavam mais interessados pela menina Casinha, sendo que a motivação da formanda para o desenvolvimento das ações a este nível era também cada vez mais evidente. De facto, desde o primeiro momento em que tiveram contacto com a menina Casinha, os alunos mostraram-se bastante entusiasmados, na procura de a conhecer melhor e saber o que tinha para dizer e para propor. Fomentou-se sempre a curiosidade na turma, sem destruir a sua imaginação natural, pois devemos “tentar que jamais o seu natural impulso criador seja interrompido” (Menéres, 2003, p. 19). Esta foi uma forma bastante eficaz de motivar a turma para a realização de tarefas escolares, porquanto “ao estimular a curiosidade dos alunos estamos a potenciar a sua motivação intrínseca” (Oliveira, et al., 2010, p. 22). Acima de tudo, a

unidade didática possibilitou a compreensão de que os conteúdos e conhecimentos não são estanques entre si, sendo que, organizados de forma articulada e integrada são mais acessíveis e significativos para os alunos (Beane, 2003). Devido ao impacto que esta unidade, mais propriamente, a personagem a menina Casinha, teve nos alunos, decidiu-se prolongá-la até ao final do estágio, passando a ser constituída por quatro momentos fundamentais: a menina Casinha, a menina Casinha num Natal bem profissional, a menina Casinha procura o melhor escritor e aprendo a ler com a menina Casinha (cf. anexo 2 A7).

De seguida, serão apresentadas algumas atividades que fizeram parte da grande unidade didática, sendo que a escolha dessas atividades se deve ao facto de se terem constituído as mais significativas quer para a formanda, quer para os alunos. Importa, no entanto, aludir que nem sempre foi possível a integração plena das atividades, sendo que, e tal como se pode confrontar nos planos elaborados (cf. anexo 2 B4), nalguns momentos, existiu apenas uma ligação entre atividades.

Na semana de três a sete de dezembro, partindo da menina Casinha, foi possível abordar inúmeros conteúdos, emergindo de um tema global, as profissões. Tendo em consideração o Decreto-Lei n.º 240/2001, que refere que o docente deve exercer a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere (anexo IV, ponto 1), procurou-se o estabelecimento de um contacto mais direto com a comunidade educativa. De que forma? Através da visita de dois profissionais, um cortador de carnes e um vigilante (cf. anexo 2 B11.2). Apesar de não terem saído da sala de aula, os alunos puderam contactar de forma direta com profissionais que explanaram os seus conhecimentos e colmataram todas as dúvidas apresentadas pelos alunos. A turma mostrou-se interessada e as aprendizagens visadas revelaram-se significativas para os alunos, porquanto não foram impostas nem transmitidas pelo professor. Os alunos construíram o seu próprio conhecimento mediante o contacto com profissionais reais. Procurou-se que as visitas fossem, de facto, uma nova experiência para os alunos, daí a escolha das profissões de cortador de carnes e vigilante, pois, mediante uma recolha de informações prévias, verificou-se que os alunos não haviam tido um contacto tao direto com estes profissionais. Considera-se, portanto, que os profissionais de educação devem “favorecer os conhecimentos relevantes para a sociedade mais ampla e não apenas os interesses das elites” (Aires, 2011, p. 225).

Depois deste momento, continuou-se a falar das profissões, desta vez, sobre pescadores. Para isso, partiu-se da dramatização, por parte de alguns alunos da turma, do poema *Os pescadores e as suas filhas* de Cecília Meireles. Através desta estratégia, a participação dos alunos na atividade foi ainda mais ativa, sendo que os alunos que

assistiam demonstraram estar motivados pela satisfação que a ação de verem os colegas representarem lhes trazia (Arends, 1995). Os que estavam a dramatizar estavam também muito motivados, talvez pelo desejo de ser “excelente para experienciar sucesso e um sentimento de competência” (Idem, p. 557). Apesar de este ter sido o mote para o desenvolvimento da profissão de pescador, antes do poema ter sido explorado com a turma, e de ter sido lido pelos alunos em voz alta, devia ter sido lido na sua totalidade pela formanda, permitindo uma compreensão mais aprofundada do mesmo.

Posto isto, foram mostradas aos alunos algumas imagens alusivas à pesca. De acordo com os seus conhecimentos prévios, a turma dialogou sobre elas, de maneira a que se pudesse verificar aquilo que estes já dominavam. Esta é uma das atividades que tem evidências claras do privilégio que foi sendo atribuído à comunicação na sala de aula, defendendo-se que o saber constrói-se “em função do relacionamento entre interlocutores que, em conjunto, buscam encontrar um sentido para os significados contidos nas mensagens que emitem” (Trindade, 2002, p. 27). Depois, foram mostrados alguns vídeos, onde foi possível desconstruir aquilo que os alunos já sabiam, de forma a consolidar, para uns, as aprendizagens e, para outros, alterar as conceções que possuíam. Pode-se assim referir que todas as respostas foram encontradas pela turma e consolidadas de acordo com aquilo a que, posteriormente, tiveram acesso.

Como se pode constatar o aluno foi sempre o elemento central do processo de ensino e de aprendizagem, sendo que o seu bem-estar foi a preocupação primordial. Foi neste sentido que a diferenciação pedagógica desempenhou um papel perentório, principalmente nos momentos de comunicação oral. Procurou-se sempre focar a atenção nas intervenções dos alunos e envolver aqueles que não participavam tanto, pelo receio de errar ou, simplesmente, pela pouca motivação. Com o desenvolvimento das ações as intervenções começaram a ser cada vez mais diversificadas, sendo que a vontade em participar foi aumentando. Para isso contribuiu também o tipo de respostas colocadas, sendo que, principalmente no caso dos alunos com mais dificuldades, se tentou colocar questões abertas, de maneira a que a resposta pudesse ser desenvolvida de diversas formas. As questões fechadas impedem o aluno de se libertar e desenvolver o seu pensamento, pois este sabe, à partida, que existe uma resposta correta e, por essa razão, o medo de errar aumenta. Verificou-se também que aumentar o tempo de espera por uma resposta aumenta significativamente a qualidade de resposta. Mediante esta estratégia as respostas dos alunos foram-se revelando cada vez mais estruturadas, pois não exteriorizavam a primeira coisa que se lembraram, na tentativa de ser aceite (Harlen, et al., 2006), sendo, posteriormente, usadas para o desenvolvimento da intervenção.

Partindo do sonho dos pescadores, mencionado no poema abordado, “a menina Casinha” pediu aos alunos que escrevessem um texto sobre o seu maior sonho, aquilo que

desejavam intensamente. Após as observações e reflexões realizadas, dado que só a reflexão “contribui para a consciencialização dos professores das suas teorias subjectivas, isto é, das teorias pessoais que enformam a sua acção” (Oliveira, et al., 2002, p. 7), é possível mencionar que os alunos, inequivocamente, mostraram-se motivados para a escrita do texto, pois, ao contrário das outras vezes, não perguntaram se podia ser só uma ou duas frases, nem pediram tantas vezes ajuda para a sua execução, podendo-se concluir que, quando a tarefa parte dos interesses individuais das crianças, o nível de interesse é, de per si, mais elevado, fazendo com que os alunos se empenhassem na tarefa a desenvolver, o que teve repercussões na qualidade dos textos produzidos. Isto é corroborado com a importância da diferenciação pedagógica, onde foram tidas em consideração as necessidades e expectativas de cada aluno, na criação de algo que lhe é próprio (Gonçalves, et al., 2010).

O tema das profissões, enquadrado na unidade didáctica *A menina Casinha*, proporcionou uma articulação com a turma 2.º B. Esta articulação consistiu num jogo de mímica entre os vários alunos alusivo às profissões, tendo sido desenvolvida pelas quatro formandas de ambas as turmas. O facto de se ter aproveitado as potencialidades de cada turma, assim como aquilo que ambas tinham aprendido durante aquela semana, foi importante para que os alunos pudessem partilhar conhecimentos e experiências uns com os outros. Esta foi uma forma de fomentar o gosto dos alunos pelo trabalho cooperativo, mesmo naqueles alunos que evidenciam uma maior repulsa por essas atividades. Este aspeto é fundamental pois, “os alunos devem relacionar-se desde cedo com outros alunos, de forma cooperativa” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 47), na medida em que as atividades de aprendizagem colaborativa proporcionam “uma educação progressista, em cuja estrutura os alunos [adquirem] experiências de aprendizagens significativas” (Idem, p. 48), úteis para a vivência numa sociedade democrática. Esta foi uma atividade que despoletou o interesse dos alunos, referindo várias vezes que gostariam de fazer mais atividades com alunos de outras turmas.

Mediante o mesmo tema foi também possível trabalhar a matemática em diversas dimensões. A título de exemplo, através do livro *O que eu quero ser...* de José Jorge Letria foi pedido aos alunos que, em várias ilustrações do livro projetadas pela formanda, identificassem, descrevessem e classificassem formas que lhes fizessem lembrar figuras geométricas. Assim, partindo do tema global e, sempre de um texto literário, os alunos puderam desenvolver o seu raciocínio matemático e a capacidade de comunicar matematicamente. Neste âmbito, pode-se referir que todas as capacidades matemáticas foram tidas em conta nas várias atividades desenvolvidas, sendo que estas consistiram em desafios lançados pelas formandas, tendo como propósito provocar nos alunos motivação intrínseca, definida como “tendência natural de procurar e vencer desafios, tendo por base

os nossos próprios interesses e aptidões” (Oliveira, et al., 2010, p. 228). Procurou-se que nas atividades matemáticas fossem utilizados materiais manipuláveis, como o MAB e o ábaco, assim como outros construídos pelas formandas e até alguns construídos em conjunto com os alunos. Isto é fundamental, pois “os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo” (Ponte, et al., 2007, p. 9). Como se pôde verificar, os conceitos a serem abordados tornaram-se mais concretos para os alunos, através do contacto com diferentes materiais. Esta é uma evidência constatada em especial no R.A, que revelava imensas dificuldades, principalmente ao nível da matemática, e que demonstrou várias vezes ser capaz de realizar grande parte dos exercícios propostos, de forma autónoma, mediante a exploração de matérias manipuláveis. O alcance da autonomia por parte dos alunos foi outra das preocupações centrais, através da mediação, estimulação e orientação por parte das formandas, ao invés da simples transmissão de conhecimentos (Roldão, 2009).

Para além dos exemplos já mencionados, a unidade didática suscitou ainda diversos momentos de leitura uma vez que, de acordo com as observações realizadas, suportadas nas grelhas de observação/avaliação e depois de reflexões constantes em díade e tríade, verificou-se que esta era a grande dificuldade da turma, de forma mais evidente, dos alunos: D.M., J. L., J.M., L.B., M.T., R.F., S.T., V.P. Desta forma, procurou-se, em primeira instância, que a vontade de ler emergisse. Em vários momentos esteve presente a leitura, sendo realizada de diversas formas e sempre com a intervenção dos alunos, de maneira a os motivar (Silva, et al., 2009). Foram imprescindíveis os pedidos feitos pela menina Casinha e, sem dúvida, as várias estratégias diferenciadas já mencionadas, tendo em conta as características de cada aluno. A supervisão desempenhou, aqui, um papel perentório, na medida em que através das reflexões realizadas em conjunto foi-se tendo a percepção cada vez maior das vantagens de uma pedagogia diferenciada. “A diferenciação pedagógica é um direito a que o aluno deverá ter acesso, é uma questão dos Direitos da Criança” (Niza, 2000, citado por Resendes e Soares, 2002, p. 18). Portanto, teve-se sempre em atenção que a diferenciação pedagógica é um direito de todos os alunos, no sentido em que devem ser respeitadas as suas características individuais. Em relação à leitura, para os alunos que revelavam mais dificuldades (sendo que, por exemplo, a J.M., não era capaz de decifrar uma palavra), eram incluídas nos textos apresentados, algumas imagens que ilustrassem o sentido global da frase. Esta foi a forma encontrada de auxiliar o trabalho de leitura na sala de aula, assim como os exercícios a serem realizados pelos alunos, sendo que, muitas vezes, não os realizavam por não saberem ler nem escrever.

Durante algumas intervenções foi potenciado também o trabalho colaborativo na turma, com o intuito de os alunos com mais facilidades de leitura ajudarem outros que revelavam bastantes dificuldades neste domínio. Isto está relacionado com a ZDP, onde se

potenciou que, através de outro aluno mais competente, neste caso ao nível da leitura, determinado aluno pudesse tornar-se autónomo durante este processo (Vigotski, 1999). Esta foi uma condição necessária e básica para a criação de um ambiente inclusivo. Este clima de sala de aula inclusivo, com impacto nos processos de aprendizagem pelas interações sociais, criou uma dinâmica de aula única e particular, pois “a aprendizagem não existe num vácuo mas em interação social com outros (Sommer, 2005, citado por Ljusberg, et al. (coord.), 2009, p. 2). Este tipo de ações, tendo em conta a análise das observações realizadas, sempre suportadas em grelhas de observação, criam oportunidades de aprendizagens de elevada qualidade, promovem a colaboração, desenvolvem a confiança nos alunos e um clima de trabalho apoiante, criando também oportunidades aos alunos de desempenhar uma panóplia de papéis (Falcó (coord., 2009). O sucesso desta ação, entre outros parâmetros, foi visível quando o R.F. estava a tentar ajudar o D.M. nesta tarefa, explicando-lhe o que poderia fazer para que, mais tarde, conseguisse desempenhar a tarefa sozinho. Assim, pegou na sua régua e colocou-a por baixo da frase que estava a ler, dizendo-lhe: “enquanto vais lendo vais passando a régua para baixo, frase a frase, assim não te perdes”. Penso que é notório que os objetivos propostos foram sendo alcançados, tendo-se verificado evoluções nos alunos. Esta revelou-se uma excelente estratégia de diferenciação pedagógica, onde o sucesso de um aluno contribuiu para o sucesso dos membros do grupo (Niza, 1998). Contudo, considera-se que há ainda um longo caminho a percorrer para o alcance das competências desejadas.

Ainda no que diz respeito à leitura existiu um momento de auto e coavaliação dos alunos. Depois de terem sido explorados alguns dos parâmetros fundamentais para uma leitura fluente e expressiva em voz alta, foi pedido aos alunos que lessem, individualmente e em voz alta, uma pequena parte do texto *Oriana*, de Sophia de Mello Breyner, presente no manual de português. Depois dessa leitura, autoavaliaram-se, numa folha construída pela menina Casinha para o efeito (cf. anexo 2 B10), sendo que os outros elementos da turma, no fim dessa autoavaliação, emitiam o seu parecer, relativamente à autoavaliação feita, passando a estar presente também uma coavaliação. A presença destes tipos de avaliação na turma foi muito importante, na medida em que possibilitou que cada aluno tomasse consciência daquilo que era ou não capaz de fazer, autocorrigindo-se e produzindo conhecimento. Para além disso, através da avaliação feita pela turma sobre o trabalho de um dos colegas, os alunos estiveram em situações de confronto, de troca, de interação, de decisão, o que proporcionou o desenvolvimento da capacidade de explicar, justificar, argumentar, expor e tomar decisões (Abrantes, et al., 2002). A postura adotada pelas formandas foi de orientação e mediação, valorizando e incentivando os alunos. O objetivo principal não era identificar determinado erro, mas antes questionar e apresentar pistas ao aluno, orientadoras da sua ação, que o levassem à identificação, e *a posteriori*, à

correção do erro, de maneira consciente e fundamentada. Tem-se consciência de que a avaliação conduz, muitas vezes, “a uma ansiedade disfuncional e a uma baixa auto-estima” (Arends, 1995, p. 228), por conseguinte, e uma vez que se considera que esta ansiedade aumenta quando a avaliação é feita por mais do que uma pessoa, tentou-se sempre confortar os alunos, mantendo uma proximidade, para que não entendessem a ação desenvolvida como um juízo de valor, mas antes como um processo profícuo e produtivo de aperfeiçoamentos contínuos.

Conclui-se que, de facto, para que alguém se torne leitor é inevitável que haja competência e vontade de ler (Silva, et al., 2009). Neste processo, o profissional de educação desempenha um papel basilar, “pois dele se espera que ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (Idem, p. 5).

O domínio da escrita fez também parte de forma bastante significativa da unidade didática *A menina Casinha*, pois, tal como já citado, era uma dificuldade extrema dos alunos, não existindo motivação para tal. Assim sendo, deve ser referida a música *Eu sou um bom escritor* que foi trabalhada com os alunos, no sentido de desenvolver competências ao nível da expressão musical, mas também com o propósito de, mais uma vez, motivar para a escrita e mostrar-lhes que são capazes, basta quererem.

Para além disso, achou-se que seria profícuo se os alunos tivessem contacto com um escritor, de maneira a, em primeiro lugar, ficarem mais motivados e, por outro lado, perceberem, de forma real, esta profissão, o que também contribuiu para o estabelecimento de uma relação com o tema já abordado anteriormente. Posto isto, os alunos prepararam algumas questões para colocarem ao escritor João Pedro Mésseder, tendo-se procurado que a entrevista incidisse na importância da escrita e no prazer que esta proporciona. Os alunos ficaram, de facto, extasiados, pois nunca tinham tido contacto com a pessoa que escreve os livros que estão acostumados a ler. Foram muitas as dúvidas e incertezas colmatadas, ficando a formanda com a certeza de que, por instantes, os alunos ficaram extremamente interessados pela escrita.

Aproveitando este clima de motivação e sempre dentro da mesma unidade didática, mas num outro momento, foi proposto aos alunos a criação de um livro, como se fossem eles próprios escritores. Esta foi a atividade de motivação por excelência, uma vez que o conteúdo do livro – o texto propriamente dito – foi criado em conjunto. Todos os alunos contribuíram para a conceção da história, sendo que esta ia sendo escrita no computador pela formanda, ao mesmo tempo que era projetada no quadro. Devido ao grande interesse manifestado, foi um pouco complicado gerir a participação dos alunos, tendo sido necessário, várias vezes, lembrar a regra da participação oral. Quando a história ficou escrita foi dividida em partes e impressa. Os alunos foram divididos em

grupos, sendo que cada grupo tinha uma tarefa específica (cf. anexo 2 B11.2). Alguns grupos ocuparam-se das páginas do livro (texto e ilustração), outro da capa e contracapa e outro da ficha técnica. Estes são elementos de um livro que foram sendo explorados com a turma e já dominados. Todos os alunos estavam motivados para a sua tarefa, desempenhando-a com prazer. Quando concluído o livro foi apresentado a toda a turma, representando um trabalho de colaboração entre todos os alunos (cf. anexo 2 B11.2).

Nesta linha de raciocínio é importante mencionar que, tal como acontece nas assembleias de turma, sempre que existia trabalho de grupo a disposição das mesas e das cadeiras sofria uma transformação. Estas eram colocadas em grupos (cf. anexo 2 B11.1.1.1), sendo uma formação “útil para a discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos” (Arends, 1995, p. 94). O trabalho em grupo permite que os alunos “criem formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e também pela dos outros” (Vieira, s.d., citado por Trindade, 2002, 41). Todavia, é de salientar que, para as formandas, não foi evidente desde o início que tinha sido importante mudar as mesas quando se realizavam exposições e demonstrações à turma, de maneira a que pudessem ficar de frente uns para os outros. No entanto, esse aspeto foi tido em consideração posteriormente, uma vez que a formação em grupos é útil para o trabalho em grupo, mas impede que, durante exposições à turma, os alunos fiquem todos de frente para determinada área. Observou-se, assim, que existia uma dificuldade em os alunos focarem a sua atenção para o momento central.

No que diz respeito ao trabalho em grupo, sempre foi muito apreciado pela maioria dos alunos, sendo que constituiu uma benéfica estratégia potencializadora de um ambiente inclusivo na sala de aula (Falcó, coord., 2009). À medida que foi sendo desenvolvido as atitudes dos alunos foram evoluindo, nomeadamente, ao nível de uma colaboração cada vez mais forte, de um clima de apoio cada vez mais evidente, o que proporcionou uma maior estimulação, despoletando nos alunos atitudes cada vez mais participativas (Ibidem). Porém, um dos alunos, simplesmente recusava-se a trabalhar com outras pessoas, na medida em que não compreende que “as vantagens multiplicadoras da interajuda determinam a superioridade das suas realizações” (Niza, 1998, p. 4). Reconhece-se, assim, que seria necessário um trabalho futuro intensivo com este aluno, de maneira a que entendesse que é importante trabalhar em grupo e que este tipo de ação implica uma “reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista” (Ibidem).

Ainda no que concerne à mudança da disposição das mesas e das cadeiras é imperativo lembrar que, no início do estágio, estas se encontravam de acordo com a formação mais tradicional, em filas e colunas (cf. anexo 2 B11.1.1.1). Esta é a “formação mais adequada a situações em que o professor quer a atenção focalizada numa direcção”

(Arends, 1995, p. 94), no entanto, dificulta o desenvolvimento de atividades de discussão e de trabalho em grupo. Para além disso, devido ao facto da sala ser muito comprida e estreita, os alunos que se encontravam nas filas laterais tinham pouca visibilidade para o quadro, obstaculizando também a circulação pelos lugares, o que condicionava o desenvolvimento de uma pedagogia mais individual e diferenciada. Assim sendo, e depois de se ter experimentado a disposição em grupos, o que nem sempre resultava, havia a necessidade de se verificar qual a melhor disposição das mesas para a concretização de aprendizagens significativas nos alunos. Apesar de se reconhecer que muitas alterações podem causar perturbações e problemas de gestão de sala de aula (Arends, 1995), procurou-se uma última tentativa. Uma vez que a estrutura da sala não permitia muitos tipos de formações, considerou-se que a configuração da sala que melhor se adequaria ao trabalho normalmente desenvolvido seria em “U”. De facto, esta foi a disposição que melhor se ajustou às características dos alunos e às atividades desenvolvidas, possibilitando a todos os alunos uma visualização suficiente e permitindo a mobilidade docente. Todavia, teve-se sempre em consideração que a disposição depende da especificidade do momento, sendo que durante os trabalhos em grupo e a assembleia de turma as mesas e as cadeiras eram dispostas de outra forma. Reconhece-se, assim, que esta disposição não tem de ser estática, estando associada à vitalidade do professor (Paiva, 2007).

Em jeito de conclusão pode-se mencionar que existiu uma evolução progressiva ao nível de integração curricular, na medida em que se foi percebendo cada vez mais as vantagens a ela inerente. O conhecimento faz mais sentido se for organizado de forma integrada, pela simples razão de os conteúdos não serem estanques entre si. Quase todos eles têm um ponto em comum, que deve ser usado para estabelecer uma relação curricular que faça sentido para os alunos (Beane, 2003).

Acresce referir que todas as conclusões alcançadas só foram possíveis mediante uma reflexão sistemática na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação e uma constante avaliação das práticas educativas e da evolução dos alunos. Assim sendo, todas as modalidades da avaliação fizeram parte do processo formativo. A avaliação diagnóstica, como não poderia deixar de ser, foi desenvolvida por diversas vezes, sempre que se pretendia planificar atividades. Uma vez que esta modalidade tem como objetivo a perceção do nível em que os alunos se encontram (Decreto-Lei n.º 139/2012), as ações não poderiam ser planeadas sem que antes fossem recolhidas as informações que permitissem orientar o processo de ensino e de aprendizagem. Inicialmente, o papel da orientadora cooperante foi decisivo para a recolha de informações, dado que não conhecíamos a turma com que íamos trabalhar. Mais tarde, mediante as observações e o diálogo, foi possível determinar as dificuldades e facilidades de cada aluno e, assim, conceber estratégias de ação tendo em conta essas evidências. É neste sentido que se percebe que os alunos

tiveram influências nas planificações. Procurou-se que as suas necessidades e interesses fossem tidos em conta nas ações a serem desenvolvidas. Isso foi possível através das evidências que se iam recolhendo nas assembleias de turma, considerando as sugestões que se tentou que os alunos dessem; e também pela criação da *caixa Conta-nos um segredo* (cf. anexo 2 B11.3). Tendo-se verificado que a turma sugeria autonomamente poucas propostas de ação, criou-se este recurso, na tentativa de que os alunos exprimissem tudo o que quisessem. Uma vez que alguns alunos tinham dificuldades em expressar-se, esta foi uma estratégia encontrada para expandirem o seu pensamento, dado que só as formandas tinham acesso ao conteúdo da caixa, de maneira a não os retrain. Contudo, os resultados não foram suficientes para que se possa considerar que tenha sido uma estratégia com sucesso.

A par da avaliação diagnóstica esteve a formativa, de maneira a que se pudesse perceber a evolução da aprendizagem dos alunos, tendo como propósito o reajustamento das ações (Decreto-Lei n.º 139/2012). Nesta modalidade de avaliação foram usadas diversas estratégias, sendo a primordial, a comunicação oral. Sem dúvida que as interações se basearam nas trocas comunicativas, que possibilitam a discussão, a argumentação e a perceção dos conhecimentos dos alunos. Neste sentido, sempre que possível, foram proporcionados momentos de apresentações orais por parte dos alunos, de maneira a diversificar as situações de oralidade e, ao mesmo tempo, desenvolver a competência comunicativa (Amor, 2001). Todas as tarefas propostas foram alvo de avaliação, sempre suportadas pelas grelhas de avaliação criadas para esse efeito. Importa, no entanto, referenciar que os alunos fizeram parte do processo de avaliação, pois considera-se que este é um momento crucial do processo de ensino e de aprendizagem (Abrantes, et al., 2002). É neste sentido que surgiram momentos de análise conjunta das grelhas de observação/avaliação, no sentido de os alunos conhecerem os parâmetros de avaliação e terem uma maior perceção da sua evolução.

A avaliação sumativa fez também parte do processo interventivo, surgindo em momentos pontuais, visando a emissão de um juízo global acerca das aprendizagens realizadas pelos alunos (Decreto-Lei n.º 139). Apesar de as formandas terem participado e orientado o processo, esta avaliação foi da responsabilidade da orientadora cooperante, tendo sido realizada sob a forma de fichas. No âmbito da avaliação sumativa é importante referir que se colaborou com a orientadora cooperante no fim do 1.º período. Este foi um momento de aprendizagem por parte da formanda, uma vez que nunca tinha havido um contacto tão direto com o processo de avaliação dos alunos, o que proporcionou uma maior perceção desta dinâmica e das especificidades do 1.º CEB.

Nesta linha de raciocínio, é pertinente aludir as reuniões de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na PPS. Foram realizadas duas reuniões, uma intermédia e

uma final, com a supervisora institucional e a orientadora cooperante. Essas reuniões tiveram como intenção refletir em conjunto sobre os processos desenvolvidos. A reunião intermédia foi fundamental para a tomada de consciência daquilo em que se deveria evoluir, tendo-se destacado a gestão do tempo e a planificação de atividades no âmbito das expressões e ainda, mas de forma menos significativa, a integração curricular e a diferenciação pedagógica. Por sua vez, a reunião final constituiu um momento retrospectivo das ações, de maneira a que se pudesse verificar quais as aprendizagens realizadas e possibilitando, posteriormente, a avaliação final por parte da supervisora, tendo em conta a autoavaliação proposta e a avaliação feita pela orientadora cooperante. Tendo por base uma reflexão geral, e tendo em conta a grelha de avaliação final (cf. anexo 2 B13), é possível referir que, de uma reunião para a outra, houve uma evolução em todas as dimensões processuais, podendo-se concluir que, de facto, existiu aprendizagem.

Acresce, assim, mencionar, que todo o processo desenvolvido, todas as aprendizagens realizadas, todas as emoções vivenciadas só foram, inequivocamente, possíveis devido a um processo de pura colaboração. A colaboração esteve sempre presente, em todas as suas dimensões, o que se repercutiu no aumento das aprendizagens profissionais e na melhoria do desempenho das tarefas (Hargreaves, 1998). Principalmente com o par pedagógico a colaboração foi um verdadeiro trabalho de equipa, onde se procurou o afastamento do muro de lamentações e usar o conflito de maneira mais construtiva do que destrutiva, visando um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo (Perrenoud, 2000; Hargreaves, 1998). Especificamente no 1.º CEB, a colaboração é essencial, na medida em que o professor titular de turma deve agir em colaboração com os professores coadjuvantes e, caso se aplique, com os professores de educação especial, em prol do desenvolvimento integral dos alunos.

Em suma, os alunos e o seu bem-estar foram as preocupações primordiais das ações desenvolvidas, tendo-se procurado a motivação para aprender. Só com um elevado interesse e motivação se conseguem alcançar aprendizagens significativas, sendo que partir daquilo que o aluno sabe e dos seus interesses particulares é uma mais-valia para o alcance desses objetivos. Importa não esquecer que a planificação de atividades diversificadas, integradas e diferenciadas é um contributo rumo à excelência. Por último, considera-se que o instrumento primordial do trabalho de um professor é a palavra, daí a ter sido atribuída especial importância à comunicação na sala de aula. É através da linguagem que se processa a comunicação, que se compreendem as conceções dos outros e que passa a cultura, a civilização e a técnica (Tavares, et al., 2005). A língua “é verdadeiramente a morada e a pátria de cada povo” (Fernando Pessoa, citado por Tavares, et al., 2005, p. 76).

META REFLEXÃO

A PPS na EPE e no 1.º CEB foi, em larga medida, um contributo para o desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais da formanda. Assim sendo, a presente meta reflexão, é um espaço de excelência para a tomada de consciência de todo o percurso desenvolvido, implicando uma reflexão sobre as aprendizagens realizadas e os significados atribuídos a cada uma delas. O conceito de reflexão não surge apenas neste momento final; de facto, ele esteve presente ao longo de todo o relatório de estágio; mais, este foi um conceito que foi desenvolvido ao longo de toda a PPS, com o propósito de se obter informação correta e autêntica sobre a ação, as razões para essa ação e as consequências desta (Oliveira, et al., 2002). Apesar do âmagio de todo o percurso desenvolvido dizer respeito, de facto, à reflexão, os resultados obtidos só foram possíveis mediante o recurso à metodologia de investigação-ação. Ser professor investigador é “ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2001, p. 6). Neste sentido, houve uma envolvimento num processo investigativo, onde não só se procurou uma consciencialização da formanda como profissional de educação, mas também a integração desses dados investigativos para o sucesso de futuras ações, potenciando uma gradual emancipação profissional.

Assim sendo, e antes de mais, pode-se referir que o mais valioso contributo do contacto com os contextos supracitados diz respeito a um maior entendimento do conceito de criança e de educação. Tendo em conta as experiências vivenciadas em contextos tão díspares, facilmente se compreendeu que a função específica de um profissional de educação não é determinada pelo domínio de conteúdos científicos ou didáticos (Roldão, 2010). De facto, o profissional de educação define a sua função específica quando a sua ação se revela intencional, sustentada por saber específico, fazendo com que alguém aprenda alguma coisa (Roldão, 1999b). Reconhece-se, deste modo, que “o conhecimento profissional do [docente], necessário para [educar], é complexo e compósito” (Roldão, 2010, p. 10). Portanto, procurou-se a edificação de um saber de cariz praxeológico, marcada por uma constante articulação entre saber de carácter teórico e de carácter prático, sempre mobilizados de acordo com as características dos contextos de intervenção e, mais concretamente, tendo em conta as especificidades individuais das crianças (Ribeiro, 2006).

Deste modo, e defendendo-se que a “a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre; deve antes levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convenha” (Guedes, 2004, p. 2965), procurou-se ajudar as crianças a descobrirem os seus próprios limites e a superarem-nos. É neste sentido que a diferenciação pedagógica surgiu como uma resposta produtiva para o despoletar de

aprendizagens “de níveis mais próximos entre [crianças] que, à partida, e cada vez mais, se situam em pontos bem distantes” (Roldão, 1999b, p. 28). A diferenciação pedagógica foi um conceito que foi sendo desenvolvido de forma crescente durante a PPS, à medida que se foi tomando consciência da sua importância. Esta tomada de consciência possibilitou o planeamento de atividades e estratégias o mais diversificadas e diferenciadas possíveis, atendendo às evidências individuais que iam surgindo. Sem dúvida que a adoção de estratégias diferenciadas foi um contributo para a consecução de aprendizagens significativas por parte das crianças, mas, também, e em larga medida, para a transformação da formanda como pessoa e profissional. Acredita-se, assim, que uma educação ideal “não é atulhar a memória, mas formar espíritos independentes e ágeis” (Guedes, 2004, p. 2965).

Posto isto, é importante referir que ao longo de todo o percurso desenvolvido na PPS, a formanda se deparou com inúmeros constrangimentos, contratempos e imprevistos, o que exigiu ações imediatas para fazer face aos desafios emergentes. Todas as decisões tomadas fluíram da constante construção ativa e crítica do próprio processo de desenvolvimento da formanda, onde a reflexão e a investigação desempenharam um papel prementório.

De um modo geral, a PPS desenvolvida no 1.º CEB dotou a formanda de um poder cada vez mais emancipatório, no sentido em que potenciou uma crescente autonomia por parte desta. Ao contrário do que aconteceu na EPE (cf. anexo 1), a orientadora cooperante, no 1.º CEB, era bastante flexível, possibilitando que a formanda concretizasse as suas ambições. Esta foi uma oportunidade de excelência para a tomada de consciência das especificidades do contexto mas, sobretudo, para a estruturação de um perfil profissional. Só mediante o planeamento de estratégias pedagógicas e a sua mobilização é possível prospetivar as ações seguintes, numa visão transformadora da prática, tendo em conta os resultados obtidos da ação anterior. Para além desta abertura por parte da orientadora cooperante no 1.º CEB, o seu papel de orientação também se revelou fundamental. As orientadoras cooperantes, neste caso, a educadora T.C. na EPE e a professora titular de turma A.G. no 1.º CEB, tiveram um papel prementório no desenvolvimento da formanda. Eram elas que conheciam, melhor que ninguém, cada uma das crianças, sendo que os seus feedbacks e as suas orientações prévias foram impreteríveis para o sucesso de determinada ação. De facto, “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interacções sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (Moita, 2000, p. 115).

É neste âmbito que surge a colaboração pessoal e profissional. Todo o processo desenvolvido, em ambos os contextos educativos, teve sempre por base a colaboração. Desde início que se procurou uma entrega à instituição de estágio, visando o apoio a

qualquer agente educativo. Apesar de algumas limitações impostas na EPE (cf. anexo 1) a integração nas rotinas dos contextos de estágio foi notória, pretendendo-se o alcance de uma autonomia cada vez maior. Embora atendendo aos constrangimentos já citados em relação à EPE, não há dúvida que as orientações dadas pelas orientadoras cooperantes foram um contributo para o planeamento e consecução de aprendizagens significativas por parte das crianças. Foi na tentativa de alcançar intervenções cada vez mais conscientes e fundamentadas que se foi procurando o desenvolvimento de reflexões em tríade. De facto, a reflexão sobre as práticas só pode ser feita em equipa, uma vez que a reflexão na e sobre a ação conduz a uma aprendizagem limitada se for feita apenas pelo profissional isolado (Oliveira, et al., 2002).

Nesta linha de pensamento, é necessário aludir também à supervisão. Só através das reflexões realizadas com as supervisoras institucionais, e os feedbacks atribuídos, foi possível um crescimento pessoal e profissional, tomando-se consciência daquilo que ainda devia sofrer uma evolução/transformação. A supervisão repercutiu-se na criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia (Roldão, 2010).

Acresce referir que as vantagens da colaboração com o par pedagógico são incomensuráveis. A díade de formação vivenciou diversos momentos onde se colocaram e discutiram questões emergentes da prática, onde se sentiram novas necessidades e se construíram novos conhecimentos. Todas as mudanças a realizar foram encaradas como um “processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assintótica de uma excelência ainda maior, por um lado, e de soluções emergentes para problemas que se transformam rapidamente, por outro” (Hargreaves, 1998, p. 279). Não há dúvida de que a prática profissional docente é sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e investigações futuras, na procura constante de uma excelência cada vez maior ao nível da ação, por um lado e, por outro, na procura de compreensão da própria pessoa enquanto profissional que forma e se enforma (Oliveira, et al., 2002). Isto vai ao encontro daquilo que é referenciado por Day: “os professores precisam não apenas de conhecer bem os aprendentes, as suas necessidades e os processos de aprendizagem como também de se conhecerem bem a si próprios” (2004, p. 184).

Ainda no âmbito da colaboração, e considerando-se que a aprendizagem da criança depende de fatores como as interações pessoais estabelecidas (Vigotski, 1999), a cultura em que se desenvolve (Bruner, 2000) e o meio em que está inserida (Portugal, 1992), visou-se a articulação com a comunidade educativa, mais especificamente com as famílias. Apesar de se ter consciência da importância da comunicação entre as famílias e a escola, esta nem sempre foi possível, principalmente na EPE. No entanto, nos pequenos momentos em que essa articulação foi exequível, nomeadamente nas festas realizadas e na

reunião final do 1.º período, no 1.º CEB, alcançou-se a verdadeira consciência de que esta cooperação é, de facto, vantajosa para todos. “A comunicação passa a ser mais visível e transparente e, subsequentemente, os recursos são potencializados” (Ferreira & Santos, 2000, p. 94), sendo um fator enriquecedor do processo de ensino e de aprendizagem.

Dentro dos constrangimentos encontrados, deve aludir-se ao espaço da sala de aula no 1.º CEB, que, inicialmente, surgiu como um obstáculo às ações a realizar. A sala era muito comprida e estreita e as mesas e cadeiras estavam organizadas de acordo com a formação mais tradicional, em filas e colunas (Arends, 1995). Isto fazia com que os alunos que se encontravam nas filas laterais tivessem pouca visibilidade para o quadro. Para além disso, a circulação pelos lugares era também obstaculizada, condicionando o desenvolvimento de uma pedagogia mais individualizada e diferenciada. Assim sendo, e mediante reflexões em tríade e com a supervisora institucional, foram sendo experimentadas outras formações, designadamente, em grupos e em “U” (Ibidem). Daí, concluiu-se que a disposição das mesas e das cadeiras numa sala de aula não tem de ser definitiva, pelo contrário, pode e deve sofrer alterações tendo em conta a especificidade de cada situação (Arends, 1995; Paiva, 2007).

Por último, soma-se outro constrangimento, associado à gestão do tempo, principalmente no 1.º CEB. Esta dificuldade prendeu-se, provavelmente, com a forte motivação sentida para o desenvolvimento das atividades e, talvez, devido ao reduzido conhecimento sobre as características individuais dos alunos. Por conseguinte, inicialmente, algumas atividades foram planificadas de forma muito extensa, o que impossibilitou de serem concretizadas na sua totalidade. Todavia, a planificação foi sempre encarada como flexível, ajustando-se às circunstâncias e acontecimentos da aula (Diogo, 2010). Este entrave foi sendo diminuído, tendo como suporte a metodologia de investigação-ação, onde se procurou, através da observação, reflexão e avaliação, a planificação de atividades o mais ajustadas possível às características da turma e, assim, diminuir os imprevistos oriundos das ações (Ribeiro, 2006).

Neste âmbito, pode-se corroborar que todas as ações desenvolvidas nos contextos de estágio foram um contributo para a transformação, por parte da formanda, da sua visão de educação. “Educar é cada vez mais integrar e contextualizar todas as dimensões do humano, ensinar a pensar autonomamente, fornecer instrumentos e saberes culturais de acesso à reflexão crítica e à prática de uma cidadania ambiental consciente” (Roldão, 1999a, p. 95). Assim, procurou-se que as crianças fossem o centro do processo educativo, uma vez que o conhecimento só faz sentido se for construído pelo próprio, em interação com outros, numa perspetiva sócio construtivista da educação (Vigotski, 1999). Para além desta preocupação e da planificação integrada de atividades, pretendia-se, em larga medida, que as crianças gostassem, essencialmente, de aprender, o que passou não só por

estratégias diversificadas, criativas, lúdicas, motivadoras, mas, também, pela postura adotada pela formanda, pela sua forma de comunicar. É no início da educação básica que se formam, no essencial, as atitudes da criança em relação ao estudo, assim como a imagem que faz de si mesma. Portanto, o docente, nesta etapa, desempenha um papel decisivo (Delors, 1996). Em todos os momentos interventivos foi-se tendo consciência deste papel do profissional de educação, uma vez que, e de acordo com Gomes (2006), “a escola não deve ser meramente instrumental. Ela também o é; mas o essencial é que um estudante sinta, ao longo do seu percurso, que é bom estudar porque é bom estudar; é bom saber porque é bom saber; porque ficamos mais ricos como pessoas, nos planos ético, moral, sensorial, emocional e racional” (citado por Barroso & Leite, 2011, p. 99).

No âmbito do desenvolvimento de competências por parte da formanda é imprescindível lembrar que o Mestrado em EPE e Ensino do 1.º CEB envolve uma formação generalista, sobre a construção de um perfil duplo, habilitando a docência em EPE e 1.º CEB. Considera-se que a formação para estes dois perfis é, de facto, benéfica, no sentido em que possibilitou um conhecimento mais abrangente acerca das especificidades, similitudes e diferenças de ambos os níveis educativos. Sem dúvida que esse aspeto foi uma mais-valia para a compreensão das diferentes etapas de aprendizagem das crianças, permitindo uma maior adequação das ações, tendo em conta os interesses e necessidades de cada uma delas. Para além disso, todo o conhecimento gerado irá potenciar, futuramente, uma continuidade educativa entre os níveis, aumentando as oportunidades de sucesso para as crianças e enriquecendo o universo pedagógico (Serra, 2004). Reconhece-se, assim, a necessidade de estabelecer uma sequência lógica no processo educativo das crianças, o que implica uma postura dos profissionais de educação que conduza a um planeamento conjunto de atividades integradas, visando uma articulação curricular no seu estado mais puro (Ibidem).

Não há dúvida de que todo o caminho percorrido correspondeu a um período peculiar de aprendizagem, e que contribuiu para o alcance das competências elencadas nos programas das unidades curriculares de PPS, onde existiu mobilização de saberes, experimentações práticas, transformações conceituais, tendo sempre como suporte a investigação e a reflexão. Deste modo, pode-se afirmar que os conhecimentos no âmbito das quatro dimensões que constituem o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001) foram ampliados, assim como foi desenvolvido o perfil profissional específico da formanda (Decreto-Lei n.º 241/2001).

Em suma, reconhece-se que para se ser um bom profissional de educação é imprescindível discernimento pedagógico, que implica a adaptação das ações às especificidades individuais de cada criança; amor pedagógico, ou seja, instinto de cuidar,

ajudar, proteger e apoiar; e consciência vocacional, onde os docentes procuram dar o seu melhor na atividade a desenvolver, encontrando nela uma gratificação pessoal (Day, 2004). Pode-se mencionar, por conseguinte, que são estas dimensões éticas e morais que distinguem os professores que educam, aqueles “que articulam o seu trabalho com a sua vida, dos que “ensinam”, para quem ensinar é um emprego em vez de uma vocação” (Day, 2004, p. 42). Após as experiências vivenciadas existe a certeza de que quando é uma vocação, a educação é um serviço público que também proporciona como recompensa a realização pessoal do indivíduo que a desenvolve (Day, 2004).

Por último, e nesta linha de raciocínio, não se pode deixar de referir que tudo aquilo que foi mencionado corresponde apenas ao início daquilo que se espera vir a ser uma longa caminhada como profissional de educação. Uma vez que não pode haver desenvolvimento curricular sem desenvolvimento profissional docente (Stenhouse, 1975, citado por Leite, 2010, p. 31), e que o conhecimento profissional vai sendo desenvolvido, vai crescendo e se vai transformando, é essencial que se procure um desenvolvimento profissional contínuo. Isso implica não só a atualização do saber disciplinar específico, como também a atualização ao nível do planeamento e organização da educação, que também se vai atualizando, apresentando em cada momento e em cada local novos desafios, imprevistos e inquietações. Esse desenvolvimento processa-se não só em atividades planeadas com esse propósito, como as ações de formação, mas também nas mais diversas tarefas executadas dentro da escola, como o trabalho em equipa, a supervisão, assim como nas próprias intervenções, pois o docente também aprende com as crianças, com as suas reações, as suas questões, os seus resultados, etc. (Leite, 2010). É neste sentido que se pressupõe que “[educar] é mais do que uma arte. É uma procura constante com o objectivo de criar condições para que aconteçam aprendizagens” (Oliveira, et al., 2002, p. 6).

Pode-se concluir que a formanda mostrou-se apaixonada pelas ações que desenvolveu e pelo modo como o fez, tendo sempre a curiosidade de aprender mais sobre todos os aspetos relacionados com a educação, de forma a poder tornar-se mais do que meramente competente (Day, 2004). “A paixão não é uma escolha, mas sim um elemento essencial para um ensino de qualidade” (Day, 2004, p. 23), pois

Ser professor não é, pois, o resultado da soma de umas tantas ‘ciências da educação’ arredondada por um qualquer ‘estágio pedagógico’. Só quando a competência de um professor é incorporada esteticamente num habitus profissional, ou seja, num saber-ser que se torna competência em pessoa, só então a distinção profissional se eleva à excelência pessoal de um agir sempre naturalmente bem. Em suma, sem dignidade não se entra no reino da Pedagogia (Roldão, 2009, p. 51).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. et al. (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico – Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: M.E./D.E.B.
- Abrantes, P.; Figueiredo, C. & Simão, A. (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico – Novas áreas curriculares*. Lisboa: M.E./D.E.B.
- Aires, J. A. (2011). Integração curricular e interdisciplinaridade: sinónimos? *Educação Realidade*, 36, pp. 215-230.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In: B. Campos (org.), *Cadernos de formação de professores n.º 1*. Porto: Porto Editora. (pp. 21-30).
- Alarcão, I. (org.). (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora.
- Allué, J. (2000). *Jogos para crianças. Jogos para o Verão*. Lisboa: Marina Editores.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança. *Revista Território educativo*, 7, pp. 33-42.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto “PROCUR”. *Revista do GEDEI*, 5, pp. 62-88.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. (6.ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência matalinguística e a expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, M. & Leite, C. (2011). Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido. *Indagatio Didactica*, 3, pp. 95-108.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3, pp. 91-110.
- Beane, J. (2005). *La integración del currículum: El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado (V. Prazeres, trad.)*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação (A. Queirós, trad.)*. Lisboa: Edições 70.

- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In: B. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora. (pp. 31-45).
- Carvalho, J. (1999). *O ensino da escrita da teoria à prática*. Braga: Universidade do Minho.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, T. & Teberosky, A. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever*. Porto Alegre: Artmed.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.
- Costa, R. & Cunha, A. C. (2007). *Jogo e educação. Representações e práticas dos professores do 1.º Ciclo*. Tese não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente (M. A. Flores, trad.)*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino (A. Flores & E. Martins, trad.)*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (1996). *“Educação um tesouro a descobrir”*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. (2.ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. T. & Freire, I. (org.) (2009). Formação de professores. *Sísifo*, 8, pp. 49-60.
- Falcó, N. C. (coord.) (2009). *Trabalho de Equipa em Salas de Aula Inclusivas*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Gonçalves, E. & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. *Currículo, Aprendizagens e Trabalho Docente*, pp. 2062-2073.
- Gonzalo, C. (1997) *Observaciones iniciales sobre la planificación del aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Guedes, F. (2004). *A enciclopédia* (Vol. VII). Lisboa: Editorial Verbo.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Harlen, W. & Qualter, A. (2006). *The Teaching of Science in Primary School*. (4.ª edição). Reino Unido: David Fulton Publishers.

- Holly, M. L. (2000). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. (2.^a edição). Porto: Porto Editora. (pp. 79-110).
- Jares, X. (2002). *Educação e conflito – Guia de educação para a convivência* (J. C. Eufrazio, trad.). Porto: Edições ASA.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.
- Liublinskaia, A. (1973). *O desenvolvimento psíquico da criança*. Lisboa: Editorial Estampa, 3.^a Edição.
- Ljusberg, A. & Santos, G. D. (coord.) (2009). *Clima da sala de aula em ambientes inclusivos*. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Menéres, M. A. (2003). *Imaginação*. Porto: Edições ASA.
- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. (2.^a edição). Porto: Porto Editora. (pp. 79-110).
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, pp. 77-98.
- Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. (2.^a edição). Porto: Porto Editora. (pp. 11-30).
- Oliveira, H. & Costa, P. (2010). Motivar para aprender – O que fazer? *Exedra*, 9, 225-230.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.). (2002). *A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, J. (2007). *O fascínio de ser professor*. Lisboa: Texto editores.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, L. C. (2005). Sobre educação não-formal. In *Cadernos d'Inducar*, pp. 1-7.
- Pombo, O. et al. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional – CIDInE.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: M.E. – Conselho científico para a avaliação de professores.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal. In Bizarro, R. (org.), *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidades(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-acção na formação de supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Roldão, M. C. (1999a). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: M.E./D.E.B.
- Roldão, M. C. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Barcarena: Editorial presença.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, pp. 24-29.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13, pp. 171-184.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova 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-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Campus Universitário de Santiago.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão professor*. (2.^a edição). Porto: Porto Editora. (pp. 63-93).
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142.
- Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: M.E./D.E.B.
- Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.

- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNICEF (1959). *Declaração universal dos direitos das crianças*. Lisboa: UNICEF.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: M.E. – Conselho científico para a avaliação de professores.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Vigotski, L. S. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vigotski; A. R. Luria & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (M. P. Villalobos, trad.)*. São Paulo: Ícone Editora. (pp. 103-117).
- Vigotski, L. S. (1999). Interação entre aprendizado e desenvolvimento (M. Lopez-Morillas, trad.). In M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner & E. Souberman (org.), *A formação social da mente*. (6.^a edição). São Paulo: Martins Fontes. (pp. 103-119).
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (trad.). (5.^a edição). Porto: Edições ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E OUTROS DOCUMENTOS

- Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Marinha (2007). *Projeto Educativo*. Vila Nova de Gaia: Edição do autor.
- Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Marinha (2009). *Projeto Curricular de Agrupamento*. Vila Nova de Gaia: Edição do autor.
- 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. 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. Diário da República n.º 201/2001 – I série-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I série-A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de abril. Diário da República n.º 73/2012 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (2011). *Complemento regulamentar específico de curso*. Porto: Edição do autor.
- Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 – I série-A. Assembleia da República. Lisboa.
- Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. Diário da República n.º 172 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa.
- ME (2004). *Organização curricular e programas 1.º Ciclo do Ensino Básico: Estudo do Meio*. (4.ª edição). Lisboa: Edição do autor.
- Niza, I. et al. (2011) Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico. *Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- 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.
- Silva, E. et al. (2009). Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico. *Leitura*. Lisboa: M.E.

APONTADORES DE INTERNET

- Anon (2011). *Educação de excelência*. Retirado de http://www.cmteixeiralopes.gaianima.pt/gaia/portal/user/anon/page/_CMG_Noticia.psml?contentid=879680EA80CO&nl=pt.
- Junta de freguesia de Oliveira do Douro (s.a.). *Historial*. Retirado de http://www.jf-oliveiradodouro.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=11.
- Lage, N. (2012). *Educação em todos os sentidos*. Retirado de <http://by149w.bay149.mail.live.com/default.aspx?n=398994649&fid=1&fav=1#n=1987174671&fid=3>.
- Picado, L. (2009). *A indisciplina em sala de aula: Uma abordagem comportamental e cognitiva*. Retirado de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0484.pdf>.
- Vance, E. (2010). *School of senses Gaia Portugal Escola dos Sentidos Campus Escolar Serra do Pilar Architecture*. Retirado de <http://www.youtube.com/watch?v=ktBFldGN73U>.

ANEXOS

ANEXO 2 TIPO A

**ANEXO 2 A1 – Organograma da Escola Básica Professor Doutor
Marques dos Santos**

EB1/JI PROF.DR.MARQUES DOS SANTOS

ANO LETIVO 2012/2013

ORGANOGRAMA

Recursos Humanos

Coordenador de Estabelecimento				
Alexandre Rodrigues				
Corpo Docente				
Pré Escolar : 4		1.º Ciclo : 7		
Apoio Especializado				
Apoio Sócio – Educativo : 1		Educação Especial : 1		Psicóloga: 1
<i>Atividades de Enriquecimento Curricular (AECS)</i>				
InGlês : 1	AFD: 1	Exp.Mucsical : 1	Ciência Viva: 1	Prevenção Rodoviária: 1
ATL				
Assistentes Operacionais : 3			Docentes: 5	
Corpo Não Docente				
Assistentes Operacionais : 9			Assistentes Operacionais(porteiros):3	
Componente de Apoio à Família (CAF)				
Assistentes Técnicas (Animadoras) : 4			Assistentes Operacionais: 1	
Refeitório				
Cozinheira Chefe: 1			Ajudantes de Cozinha: 4	

ANEXO 2 A2 – Horário da turma 2.º A

Ano Letivo 2012/2013

Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos

Horário da turma: 2º ano Turma: A

Dia / Hora	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9:00/9:45	Português	Matemática	Português	Música	Português
9:45/10:30				Inglês	
10:30/11:00	Português	Matemática	Matemática	Intervalo	Intervalo
11:00/12:30	Matemática	Português	Matemática	Matemática	Estudo do Meio
12:30/14:00	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14:00/14:45	Expressões	Estudo do Meio	Expressões	Português	Expressões
14:45/15:30					
15:30/16:00	Intervalo	Intervalo	Expressões	Estudo do Meio	Intervalo
16:00/16:45	Inglês	Apoio ao Estudo	At. Física	Estudo do Meio	At. Física
16:45/17:30	Música		Ciência Viva		Ciência Viva

Obs: As áreas curriculares não disciplinares de Educação para a Cidadania, Estudo Acompanhado e Área de Projeto serão lecionadas ao longo da semana de forma interdisciplinar.

- Dia de atendimento aos Pais/ Enc. de Educação -- Primeira quinta-feira de cada mês das 10h às 11h.

Professora: Angelina Guedes

ANEXO 2 A3 – Caracterização socioeconómica da turma 2.º A

	Pai		Mãe		Estado conjugal dos pais	Com quem vive o aluno	Encarregado de Educação
	Habilitações literárias	Profissão	Habilitações literárias	Profissão			
Bruno Fernandes	3.º Ciclo	Desempregado	Secundário	Delegada comercial	Divorciados	Mãe	Mãe
Carlos Borges	1.º Ciclo	Vendedor	1.º Ciclo	Empregada de balcão	Casados	Pai, mãe e um irmão	Mãe
Carlota Martins	S/I	S/I	S/I	Auxiliar de geriatria	Casados	Pai, mãe e quatro irmãos	Mãe
Catarina Porto	Secundário	Agente da PSP	Secundário	Desempregada	Casados	Pai, mãe e um irmão	Mãe
Delrik Melo	S/I	S/I	3.º Ciclo	S/I	Divorciados	Pai, mãe e prima	Mãe
Filipe Fernandes	3.º Ciclo	Agente de vendas	Secundário	Empregada de balcão	Casados	Pai, mãe e dois irmãos	Mãe
Jéssica Leite	S/I	Empresário	2.º Ciclo	Trabalhadora de limpeza	Divorciados	Mãe e um irmão	Mãe
Juliana Moura	2.º Ciclo	Comerciante	2.º Ciclo	Comerciante	Divorciados	Mãe e três irmãos	Mãe
Justino Gonçalves	1.º Ciclo	Soldador	3.º Ciclo	Desempregada	Casados	Pai e mãe	Mãe
Luana Bandeira	S/I	S/I	S/I	Desempregada	Divorciados	Mãe	Mãe

Maria Delgado	Secundário	Empresário	Secundário	Vendedora	Casados	Pai, mãe e irmã	Mãe
Maria Tavares	Secundário	Vigilante	Secundário	Empregada de balcão	Casados	Pai, mãe e uma irmã	Mãe
Marta Pinto	Licenciatura	Engenheiro informático	Curso superior	Desempregada	Divorciados	Mãe e avó	Mãe
Matilde Nabalim	Secundário	Desempregado	Sem frequência	Desempregada	Casados	Pai, mãe e irmão	Pai
Nathalia Osório	S/I	S/I	S/I	Cabeleireira	S/I	Mãe	Mãe
Rafael Carvalho	Secundário	Assistente operacional	Secundário	Técnica profissional	Casados	Pai e mãe	Pai
Rafael Figueiredo	1.º Ciclo	Desempregado	Secundário	Desempregada	Divorciados	Mãe e dois irmãos	Mãe
Raissa Ferreira	3.º Ciclo	Pintor	2.º Ciclo	Empregada de balcão	Casados	Pai e mãe	Mãe
Rui Ferreira	a)		1.º Ciclo	Desempregada	Divorciados	Mãe, padrasto e quatro irmãos	Mãe
Rui Jorge	S/I	Motorista	S/I	Desempregada	União de facto	Mãe, padrasto, duas irmãs	Mãe
Simão Tavares	S/I	S/I	b)		S/I	Avó e padrinho	Avó (c)
Sofia Graça	Secundário	Empregado de escritório	Curso superior	Contabilista	Casados	Pai, mãe e irmã	Mãe

Tiago Moinhos	Secundário	Operário fabril	Secundário	Operária fabril	Casados	Pai, mãe e irmão	Mãe
Vasco Pinho	S/I	Empresário em nome individual	S/I	Empresária em nome individual	Casados	Prima e irmã	Avó

Anexo 2 A4 – Grelha de observação em sala de aula

Observadores: Cláudia Maia e Cláudia Rodrigues Ano: 2.º Turma: A Professora titular: Angelina Guedes N.º de alunos: 26 N.º de alunos com NEE: 0

Grelha de observação em sala de aula							
Espaço Físico	Ventilação	Natural			Artificial		
		x					
	Luminosidade	Natural			Artificial		
		x			x		
	Aquecimento	Sim			Não		
		x (Existe mas costuma estar deligado por se considerar desnecessário)					
	Mobiliário	Disposição das mesas / cadeiras	Fileira	U	U aberto	Grupo	Mista
			x				

	Armários	Acessibilidade		Autonomia					
		Estão num local acessível para guardar os mais diversos materiais.		Os alunos têm acesso ao armário, mediante a autorização da docente.					
	Mobilidade	Docente	Apesar do espaço não permitir uma grande mobilidade, a professora circula por todos os lugares para auxiliar os alunos, colmatando possíveis dificuldades.						
		Dos alunos	Só para ir ao lixo ou à casa de banho, depois da autorização da docente.						
	A organização da sala foi feita em função das necessidades dos alunos?		Sim		Não				
					x				
	O espaço é adequado ao número de alunos?		Sim		Não				
					x				
	Existe acesso ao espaço exterior?		Sim		Não				
					x				
Organização do tempo e rotinas	Entrada	Horário / Duração		Tarefas Realizadas		Intervenientes		Níveis de autonomia	
		9h – 9.15h		Tiram os casacos, sentam-se e colocam a data no caderno.		Alunos e professora.		Em geral, os alunos são autónomos.	

	Lanche	Horário / Duração	Tarefas Realizadas	Intervenientes	Alimentos consumidos	Origem do lanche	Níveis de autonomia	Higiene pessoal	Consciência Ecológica	
		10.30h	Distribuição do leite, pão e individuais. Lanche.	Alunos e professora.	Pão e leite.	Fornecido pela instituição.	São autónomos.	Apenas alguns alunos lavam as mãos depois de comer, por sua iniciativa.	Colocam o lixo nos ecopontos presentes na sala.	
	Saída	Horário / Duração		Tarefas Realizadas		Intervenientes		Níveis de autonomia		
		10.30h		Saem da sala assim que acabam de lanchar, e após a autorização da docente.		Alunos e professora.		São autónomos.		
	Entrada	Horário / Duração		Tarefas Realizadas		Intervenientes		Níveis de autonomia		
		11h		Entram na sala, sentam-se e esperam pelas indicações da docente.		Alunos e professora.		São autónomos, sendo, por vezes, necessário relembrar as regras de entrada na sala de aula.		
	Saída	Horário / Duração		Tarefas Realizadas		Intervenientes		Níveis de autonomia		

		12.30h	Arrumam a mesa, formam uma fila e dirigem-se ao espaço exterior.		Alunos e professora.		São autónomos, sendo, por vezes, necessário relembrar a necessidade de arrumar a mesa.	
Entrada	Horário / Duração		Tarefas Realizadas		Intervenientes		Níveis de autonomia	
	14h		Entram na sala, sentam-se e esperam pelas indicações da docente.		Alunos e professora.		São autónomos, sendo, por vezes, necessário relembrar as regras de entrada na sala de aula.	
Lanche	Horário / Duração	Tarefas Realizadas	Intervenientes	Alimentos consumidos	Origem do lanche	Níveis de autonomia	Higiene pessoal	Consciência Ecológica
	15.30h	Distribuição do iogurte, pão e individuais. Lanche.	Alunos e professora.	Pão e iogurte.	Fornecido pela instituição.	São autónomos.	Apenas alguns alunos lavam as mãos depois de comer, por sua iniciativa.	Colocam o lixo nos ecopontos presentes na sala.
Saída	Horário / Duração		Tarefas Realizadas		Intervenientes		Níveis de autonomia	
	15.30h		Arrumam a mesa, formam uma fila e dirigem-se ao espaço exterior.		Alunos e professora.		São autónomos, sendo, por vezes, necessário relembrar a necessidade de arrumar a mesa.	

Organização do Grupo de alunos	Critérios de organização	Autónomo		Dirigido		Rígido		Flexível			
				x				x			
	Regras	Sim			Não			Autoria			
		x						Professora.			
Interação entre os diversos intervenientes	Aluno-Professora			Professora-Encarregado de Educação / pais			Aluno-Aluno			Outras	
	Existe um ambiente agradável, onde a professora procura atender às necessidades de cada aluno.			Existe preocupação em haver troca de informação entre as famílias e a escola.			Os alunos relacionam-se entre si, estabelecendo relações de amizade, contudo, alguns revelam não serem capazes de trabalhar em grupo.			De um modo geral, há uma relação de proximidade entre o pessoal não docente e os alunos.	
Projetos em curso / desenvolvimento	Designação	Quando surgiu?	Objetivos	Áreas disciplinares	Quem envolve?	Tem por base as necessidades dos alunos e das famílias?	Tem em conta a motivação dos alunos, a sua autonomia e iniciativa?	É flexível e contínuo?			

	Motivar para a leitura e escrita.	Início do ano letivo.	Promover o desenvolvimento de competências ao nível do português, nomeadamente no que diz respeito à leitura e à escrita.	Português.	Professora e alunos.	Sim, mas apenas as relacionadas com as dificuldades evidenciadas no âmbito do português.	Não.	Não.
Comentários								

Anexo 2 A5 – Grelha de observação em tempo de recreio

Observadores: Cláudia Maia e Cláudia Rodrigues **Ano:** 2.º **Turma:** A **Professora titular:** Angelina Guedes **N.º de alunos:** 26 **N.º de alunos com NEE:** 0

Grelha de Observação em Tempo de Recreio						
Espaços	Campo de Jogos	Jardim	Zonas cobertas	Parque infantil	Horta	Outros
		X		X		
Recursos	Caixotes do lixo	Ecopontos	Material didático (Bolas, cordas, etc.)	Bancos	Outros	
	X	X		X		
Relação entre elementos da turma	A maioria dos alunos envolve-se em brincadeiras durante o tempo de recreio.					
Relação com os alunos de outras turmas	Os alunos interagem com elementos de outras turmas de forma autónoma e positiva.					

Relação com o docente	A docente tem um dia fixo para vigiar o recreio, nesse dia, apenas observa os alunos, não participando nas suas brincadeiras.
Grelha de observação em Tempo de Recreio	
Relação com os outros docentes	Não observado.
Relação com os auxiliares de acção educativa	Os auxiliares apenas observam os alunos, não participando nas suas brincadeiras.
Comentários	

Anexo 2 A6 – Grelhas de observação/avaliação por preencher

Grelha da rotina de entrada						
Dias letivos						
Pontualidade						
Assiduidade						
Entra ordeiramente na sala						
Observações						

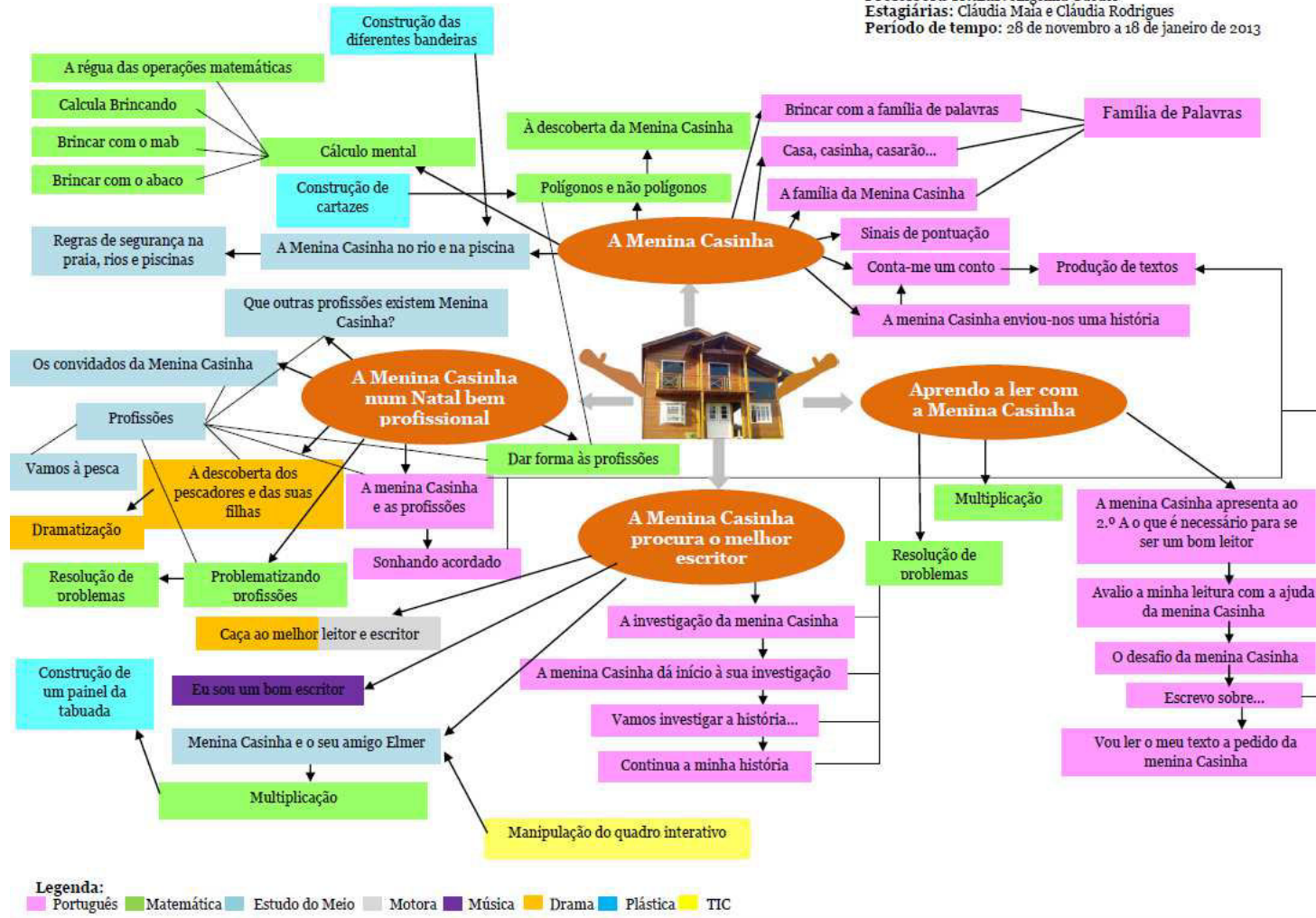
Grelha da rotina <i>Vejam só o nosso mês</i>	
Dias letivos	
Revelam conhecimento acerca dos meses do ano	
São capazes de identificar o dia da semana	
São capazes de identificar a data	
São capazes de identificar datas e factos significativos	
São capazes de reconhecer o estado do tempo que se faz	
Observações	

Grelha da rotina do lanche						
Dias letivos						
Revela autonomia ao lanchar						
Demonstra cuidados de higiene						
Alimentação saudável						
Observações						

Grelha da rotina de saída						
Dias letivos						
Revela autonomia na organização da mesa de trabalho						
Sai ordenadamente da sala						
Observações						

Anexo 2 A7 – Mapa concetual 1.º CEB

Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos - 2.º Ano Turma A
 Professora Titular: Angelina Guedes
 Estagiárias: Cláudia Maia e Cláudia Rodrigues
 Período de tempo: 28 de novembro a 18 de janeiro de 2013



Anexo 2 A8 – Exemplar de planificação (Semana de 19 a 23 de novembro)

<p>Instituição: Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos Turma: 2.º Ano A</p>		<p align="center">Equipa Educativa</p> <p>Professora: Angelina Guedes Estagárias: Cláudia Maia e Cláudia Rodrigues</p>
<p align="center">Competências</p>		
<p align="center">Português</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de novos vocábulos; - Associar palavras ao seu significado; - Integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico; - Responder a questões acerca do que ouviu; - Reter o essencial de um pequeno texto ouvido; - Recontar; - Ouvir os outros; - Esperar a sua vez; - Ler palavras através de reconhecimento global; - Ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto; - Usar adequadamente os instrumentos de escrita; - Dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador; - Copiar de modo legível e sem erros em suporte de papel e informático; - Compreender que uma palavra pode ter vários significados; - Conhecer sinónimos de algumas palavras; - Compreender que existem palavras que têm significados opostos de outras; - Ler em voz alta; - Manifestar ideias e sentimentos suscitados por imagens. 	
<p align="center">Matemática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adicionar e subtrair utilizando a representação horizontal e recorrendo a estratégias de cálculo mental escrito; - Realizar contagens progressivas e regressivas; - Compor e decompor números; - Elaborar seqüências de números segundo uma dada lei de formação e investigar regularidades; - Identificar e dar exemplos de diferentes representações para o mesmo número; - Compreender a adição nos sentidos de combinar e acrescentar; - Resolver problemas. 	

Estudo do Meio	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária; - Identificar alguns cuidados na utilização dos transportes públicos e das passagens de nível. 				
Expressões	<ul style="list-style-type: none"> - Ilustrar de forma pessoal; - Conhecer as regras de convivência social; - Respeitar os interesses individuais e coletivos; - Reconhecer e aplicar formas de harmonização de conflitos; - Respeitar a opinião dos outros. 				
PLANO DE AÇÃO (O quê? e Como?)					
Novembro					
	19	20	21	22	23
	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
MANHA	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina de entrada. - Preenchimento do quadro <i>Vejam só o nosso mês.</i> <u>Português</u> - Realização da ficha intermédia 2. - Rotina do lanche. - Rotina de saída. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina de entrada. - Preenchimento do quadro <i>Vejam só o nosso mês.</i> <u>Matemática</u> - Realização da ficha intermédia 2. - Rotina do lanche. - Rotina de saída. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina de entrada. - Preenchimento do quadro <i>Vejam só o nosso mês.</i> <u>Português</u> - Exploração de palavras sinónimas (ver plano de atividade). - Rotina do lanche. - Rotina de saída. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina de entrada. - Preenchimento do quadro <i>Vejam só o nosso mês.</i> <u>Português</u> - Exploração de palavras antónimas (ver anexo A). - Rotina do lanche. - Rotina de saída. 	
INTERVALO					

	<p>- Rotina de entrada.</p> <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução dos exercícios das páginas 56 e 57 do manual, relativos a operações com números naturais. <p>- Rotina de saída.</p>	<p>- Rotina de entrada.</p> <p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Litura em grande grupo e individualmente o texto da página 50 do manual, <i>Guardar o tesouro da memória</i>, de José Jorge Letria. - Identificação, no texto, nomes, verbos e adjetivos. <p>- Rotina de saída.</p>	<p>- Rotina de entrada.</p> <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução dos exercícios das páginas 58 e 59 do manual, relativos a operações com números naturais. <p>- Rotina de saída.</p>	<p>- Rotina de entrada.</p> <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução dos exercícios das páginas 60 e 61 do manual, relativos a operações com números naturais. <p>- Rotina de saída.</p>	<p>- Rotina de entrada.</p> <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização do jogo <i>Quem quer estar seguro na rua</i> (ver anexo B). - Exploração do tema: cuidados na utilização dos transportes públicos (ver anexo C). <p>- Rotina de saída.</p>
ALMOÇO					
TARDE	<p>- Rotina de entrada.</p> <p>Expressões (Plástica)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ilustração da ficha intermédia 2 realizada de manhã. <p>- Preenchimento do quadro <i>Colorindo atitudes</i>.</p> <p>- Rotina do lanche.</p> <p>- Rotina de saída.</p>	<p>- Rotina de entrada.</p> <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização da ficha intermédia 2. <p>- Rotina do lanche.</p> <p>- Rotina de saída.</p>	<p>- Rotina de entrada.</p> <p>Expressões (Educação para a cidadania)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração do tema <i>O que é ser verdadeiro</i>. <p>- Preenchimento do quadro <i>Colorindo atitudes</i>.</p> <p>- Rotina do lanche.</p> <p>- Rotina de saída.</p>	<p>- Rotina de entrada.</p> <p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração da imagem da Página 52 do manual. - Realização dos exercícios das páginas 52 e 53 do manual. <p>- Rotina do lanche.</p> <p>- Rotina de saída.</p>	<p>- Rotina de entrada.</p> <p>Expressões</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de cartazes relativos à educação rodoviária (ver anexo D) - Assembleia de turma (ver anexo D). <p>- Preenchimento do quadro <i>Colorindo atitudes</i>.</p> <p>- Rotina do lanche.</p> <p>- Rotina de saída.</p>
INTERVALO					

AVALIAÇÃO (Modalidade e Responsável pela dinamização das atividades)	Avaliação Formativa	Avaliação Formativa	Avaliação Formativa	Avaliação Formativa	Avaliação formativa	Avaliação formativa
Professora Guedes	Professora Guedes	Professora Guedes	Professora Guedes	Professora Guedes	Professora Guedes	Cláudia Rodrigues
	Professora Guedes	Professora Guedes	Professora Guedes	Professora Guedes	Professora Guedes	Cláudia Rodrigues
Observações:						

Anexo A (Exploração de palavras antónimas)

A aula inicia com a leitura de um excerto da história *Natal no hipermercado* (ver anexo A'). Esta leitura será feita com o auxílio de um candeeiro. De maneira a criar um ambiente mais apelativo e captar a atenção dos alunos tentar-se-á por a sala o mais escura possível, focando a iluminação para a formanda e o livro. [Excelente!](#) Após esta leitura será feita uma breve exploração da mesma, mediante questões orientadoras como:

Quais são as personagens da história?

Qual o tempo da história?

Por que razão se irritava a mãe do Rodrigo?

Como é que o Rodrigo comunicava com o pai? E agora? O que pensam disso?

O que pensam da reação da mãe do Rodrigo quando ele lhe perguntou se podia pedir o que quisesse ao Pai Natal?

De seguida, a formanda irá colocar algumas frases do texto no quadro, sublinhando uma palavra, e pedir aos alunos que substituam a palavra sublinhada por uma com o sentido oposto. Por exemplo: “Espero que a tenhas escrito com uma letra bonita...”. Os alunos poderão substituir a palavra “bonita” por “feia”. As frases escritas no quadro serão também escritas pelos alunos no caderno. 😊

Após esta atividade serão distribuídos em pares alguns cartões com palavras. Cada par terá dez cartões e terão de jogar o jogo da memória, contudo, em vez dos cartões terem imagens terão apenas palavras e os alunos terão de fazer correspondência entre as palavras antónimas. [Lembre-se do que lhe disse no plano em relação aos alunos com mais dificuldades!](#) Por exemplo, têm os cartões: gordo, feio, alto, frio, mau e têm de fazer a correspondência com os cartões magro, bonito, baixo, quente, bom. Será explicado aos alunos que as palavras com que estão a trabalhar são antónimas, ou seja, têm significados opostos.

Por último, será pedido aos alunos que criem uma conclusão para a história ouvida. [Fantástico!](#) Para isso, irão retirar das gavetas *Conta-me um conto* um cartão de cada categoria e, na história que irão criar, terão de incluir esses elementos, fazendo sentido com o desenvolvimento da história já lida. [Mas as personagens não deveriam ser as mesmas? Talvez o menino possa ser o Rodrigo, se houver uma personagem feminina poderá ser a mãe. E claro que podem acrescentar mais personagens! Gostava de observar uma atividade em que eles criassem a história de raiz, a partir dos cartões que desenharam!](#)

Provavelmente os alunos irão querer conhecer o final da história lida, portanto, essa leitura será feita noutros momentos, também em partes, de maneira a criar curiosidade e interesse nos alunos. 😊

Anexo A' (Excerto da história Natal no Hipermercado de Luísa Ducla Soares)

Muito gostava o Rodrigo de ir à caixa de correio. Quando o Natal se aproximava, estava sempre tão cheia que alguns papéis coloridos ficavam entalados na fresta estreita e comprida. O rapaz puxava-os, mesmo antes de dar a volta à chave, no entusiasmo de descobrir coisas maravilhosas, que apetecia mesmo comprar.

Subia no elevador com meia dúzia de envelopes brancos, sem graça nenhuma, e uma resma de publicidade.

A mãe abria as cartas e punha de lado, com um gesto aborrecido, todos os folhetos.

— Lixo! - irritava-se ela.

Rodrigo nunca recebia correspondência. O pai, que passava a vida em viagens, dantes ainda lhe mandava postais com monumentos ou paisagens. Agora, que comprara um telemóvel de última geração, com máquina fotográfica incorporada, falava-lhe à noite e mostrava-lhe, de relance, um quarto de hotel, um restaurante, o trecho de uma cidade desconhecida.

Certa tarde, depois de ler a correspondência, a mãe perguntou-lhe:

— Então, já está pronta a tua cartinha para o Pai Natal? Espero que a tenhas escrito com uma letra bonita...

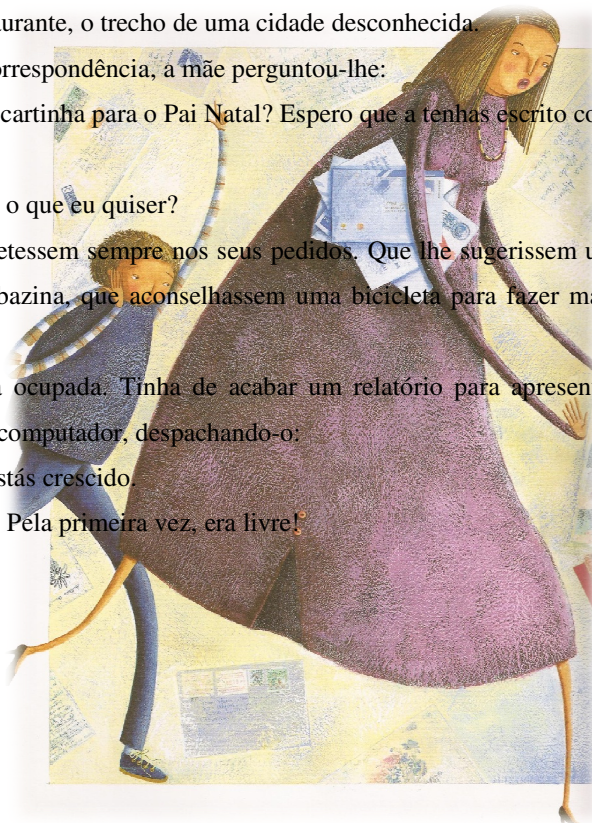
— Ainda não. Posso escolher o que eu quiser?

Estava habituado a que se metessem sempre nos seus pedidos. Que lhe sugerissem um blusão novo e umas calças de bombazina, que aconselhassem uma bicicleta para fazer mais exercício.

Mas desta vez a mãe estava ocupada. Tinha de acabar um relatório para apresentar numa reunião. Por isso sentou-se ao computador, despachando-o:

— Decide à tua vontade. Já estás crescido.

Foi o que Rodrigo quis ouvir. Pela primeira vez, era livre!



Anexo B (Realização do jogo *Quem quer estar seguro na rua*)

De forma a consolidar a matéria desenvolvida pela professora Angelina no dia anterior será feito um jogo com a turma, o *Quem quer estar seguro na rua*. Este jogo terá um formato idêntico ao programa Quem quer ser milionário, porém, as questões colocadas estarão relacionadas com a educação rodoviária. 😊

Para responder às questões os alunos terão de colocar o dedo no ar e esperar pela solicitação da formanda. Ganha o aluno que obtiver maior número de respostas corretas. Esse aluno irá ganhar uma medalha de melhor pião. ?

Anexo C (Exploração do tema: cuidados na utilização dos transportes públicos)

Recorrendo a imagens e ao site <<http://www.tinoni.com/aventura/>> a formanda irá dialogar com os alunos sobre os cuidados a ter na utilização dos transportes públicos. Mediante a apresentação de algumas imagens pretende-se que sejam os alunos a retirar as suas próprias conclusões. Os alunos devem dar as suas opiniões para que a formanda compreenda o que pensam sobre o assunto.

Por último, realizam o exercício da página 42 do manual de Estudo do Meio.

Anexo D (Realização de cartazes)

Neste momento os alunos irão realizar um ou mais cartazes com as informações desenvolvidas acerca da educação rodoviária. Todos os alunos irão participar e contribuir para a realização dos cartazes. Uns sugerem ideias, outros desenharam, escrevem. Todos terão uma tarefa a desempenhar.

O cartaz irá ficar afixado na sala.

Anexo E (Assembleia de turma)

Este momento inicia com o preenchimento do quadro *Colorindo atitudes*, seguindo-se de um momento de reflexão das próprias atitudes dos alunos durante a semana.

Comentário [ALV1]: Na quarta feira vamos fazer uma pré-reflexão sobre esta atividade, tendo em conta o que ocorreu na última sexta. Há pontos muito importantes que tenho mesmo de falar com vocês.

Posteriormente o presidente e a secretária irão sentar-se de frente para a turma para dar início à assembleia de turma.

Esta assembleia irá processar-se de uma forma diferente do habitual, uma vez que todos os alunos já compreenderam o que é uma ata, sendo que esta tem-se evidenciado demasiado extensa para ser feita por um aluno naquele momento específico, apenas serão registados, numa folha própria para tal, os momentos que correram bem e que correram mal durante aquela semana. Serão também registadas todas as sugestões dadas pelos alunos para que o ambiente da sala de aula se torne cada vez mais harmonioso.

Será dito aos alunos que na parede da sala estarão colocadas folhas onde os alunos poderão registar, a qualquer momento, algumas situações que queiram ver discutidas na assembleia de turma.

Todos os registos serão arquivados numa pasta própria para tal.

A assembleia será orientada pelo presidente, com a orientação da formanda.

Seguidamente, o presidente irá registar no quadro o nome dos alunos que tiveram sempre verde durante toda a semana. Em seguida será feita uma votação para eleger o presidente, o secretário, quem vai distribuir o lanche da manhã e quem vai distribuir o lanche da tarde. Apenas pode votar quem teve verde durante a semana toda, ou verdes e apenas um azul, todos os outros não podem votar.

Quando forem eleitos, o presidente coloca as fotografias dos alunos escolhidos no quadro das tarefas no seu respetivo lugar.

Comentário [ALV2]: Sugiro que façam uma minuta da ata e que deixem certos espaços em branco. O secretário só preencherá estes espaços. Mas assembleia sem ata não existe! Têm de a fazer!!!

Anexo 2 A9 – Exemplar de plano diário

<p>Instituição Cooperante: Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos</p> <p>Orientadora Cooperante: Maria Angelina Guedes Turma: 2.º A</p> <p>Díade: Cláudia Maia e Cláudia Rodrigues</p> <p>Estagiária responsável pelas atividades: Cláudia Rodrigues</p> <p>Data: 6 de dezembro de 2012</p> <p>Unidade didática: <i>A menina Casinha num Natal bem profissional</i></p>				
PLANO DE ATIVIDADE				
Áreas Curriculares:	Português	<p>Competências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar vocabulário adequado ao tema e à situação; - Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato; - Partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais; - Relatar, recontar, contar, descrever; - Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos; - Ler, respeitando a direcionalidade da linguagem escrita; - Ler em voz alta; - Respeitar a direcionalidade da escrita; - Redigir textos; 	<p>Domínios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oralidade; - Leitura; - Escrita. 	<p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tema e assunto; - Intencionalidade educativa; - Registo formal; - Regras e papéis da interação oral; - Direcionalidade da linguagem escrita; - Estratégias de leitura; - Textualização.

	<p>- Cuidar da apresentação final dos textos.</p> <p>- Reconhecer e identificar profissões;</p> <p>- Descrever o que fazem em cada profissão;</p> <p>- Identificar o local de trabalho de cada profissão;</p> <p>- Identificar o material de trabalho de cada profissão;</p> <p>- Localizar datas e factos significativos;</p> <p>- Reconhecer unidades de tempo;</p> <p>- Identificar o tempo que faz.</p>	<p>- À descoberta dos outros e das instituições;</p> <p>- À descoberta de si mesmo;</p> <p>- À descoberta do ambiente natural.</p>	<p>- Profissões;</p> <p>- Datas e factos;</p> <p>- Estados do tempo.</p>
<p>Estudo do Meio</p>	<p>Plástica:</p> <p>- Ilustrar de forma pessoal;</p> <p>- Explorar as possibilidades de vários materiais de desenho;</p> <p>- Pintar livremente;</p> <p>- Fazer composições com fim comunicativo.</p> <p>Dramática:</p> <p>- Mimar profissões;</p> <p>- Elaborar, previamente, em grupo, os vários momentos do desenvolvimento de uma situação;</p> <p>- Improvisar gestos, atitudes e movimentos associados a uma ação precisa.</p>	<p>- Descoberta e organização progressiva de superfícies;</p> <p>- Exploração de técnicas diversas de expressão.</p> <p>- Linguagem não verbal;</p> <p>- Linguagem verbal e gestual.</p>	<p>- Desenho de expressão livre;</p> <p>- Pintura;</p> <p>- Cartazes.</p> <p>- Mímica;</p> <p>- Dramatização;</p> <p>- Improvisação.</p>
<p>Expressões</p>			

Tempo	Percurso de aprendizagem	Recursos	Avaliação (FORMATIVA)
11.00h – 11.05h (5’)	<p>Rotina de entrada</p> <p>Os alunos formam uma fila à entrada da sala. À medida que vão entrando a turma e a formanda cumprimentam-se e os alunos vão-se sentando nos seus lugares.</p>		<p><u>Instrumento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha da rotina de entrada. <ul style="list-style-type: none"> - São pontuais; - São assíduos; - Entram ordeiramente na sala.
11.05h – 11.15h (10’)	<p>Vejam só o nosso mês</p> <p>Quando todos os alunos estiverem sentados nos seus lugares será perguntado: “Quantos são hoje?” e “Que dia é hoje?”. Os alunos devem dizer “6” e “quinta-feira”. Será pedido à Maria que vá buscar a caixa <i>Vejam só o nosso mês</i> e procure o número 6 para o colocar no quadro <i>Vejam só o nosso mês</i>, fazendo a correspondência com a coluna da quinta-feira. Posteriormente pergunta-se: “Estamos em que mês?”. Os alunos devem dizer “dezembro”, o que significa que não é necessário fazer nenhuma alteração no quadro. Os alunos serão também questionados sobre o estado de tempo do presente dia, sendo que a Maria terá de retirar da caixa o símbolo correspondente ao tempo que se faz sentir e colocá-lo no quadro <i>Vejam só o nosso mês</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro <i>Vejam só o nosso mês</i>; - Caixa <i>Vejam só o nosso mês</i>. 	<p><u>Instrumento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha <i>Vejam só o nosso mês</i>. <ul style="list-style-type: none"> - Revelam conhecimento acerca dos meses do ano; - São capazes de identificar o dia da semana; - São capazes de identificar a data; - São capazes de identificar datas e factos significativos; - São capazes de reconhecer o estado do tempo

11.15h – 12.30h (75')	<p>Grande desafio <u>Excelente!</u> Neste momento do dia a formanda irá dizer aos alunos que a menina Casinha lhes enviou um dos grandes desafios do mês!</p> <p>Assim sendo, será entregue a todos os alunos a ficha de avaliação de Estudo do Meio. Posteriormente, todas as questões serão lidas oralmente e só depois os alunos começam a realizá-las, individualmente.</p>	- Fichas de avaliação de Estudo do Meio.	Avaliação formativa.	que se faz.
12.30h	<p>Rotina de saída Os alunos saem da sala, após orientação da formanda.</p>		<p><u>Instrumento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha da rotina de saída. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam autonomia na organização da mesa de trabalho; - Saem ordenadamente da sala.
14.00h – 14.05h (5')	<p>Rotina de entrada <u>Atividade fantástica!</u> Os alunos formam uma fila à entrada da sala. Entram, após orientação da formanda, e sentam-se nos seus lugares.</p>		<p><u>Instrumento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha da rotina de entrada. 	<ul style="list-style-type: none"> - São pontuais; - São assíduos; - Entram ordeiramente na sala.

14.05h – 14.35 (30')	<p>Sou jornalista</p> <p>A formanda começa por pedir ao C. que distribua por cada aluno a entrevista que os alunos realizaram previamente (ver anexo A). <u>Quando é que realizaram?</u></p> <p>Será dito aos alunos que naquele momento serão jornalistas de verdade. Uma vez que já realizaram a entrevista terão de a partilhar com o público (a restante turma), informando-lhes dos dados que conseguiram recolher. Neste sentido, irão falar de várias profissões e tentar perceber em que consiste cada uma. Caso necessário, os alunos, com a orientação da formanda, poderão consultar a internet para descobrirem mais coisas sobre cada uma das profissões referidas.</p> <p>A formanda terá de ter em conta aqueles alunos com mais dificuldades para que possam também partilhar com a turma as informações que recolheram. Caso tenham dificuldades na leitura será pedido que se tentem lembrar do que escreveram e do que ouviram.</p>	<p>- Entrevistas realizadas pelos alunos;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Internet.</p>	<p><u>Instrumento:</u></p> <p>- Grelha da expressão oral.</p>	<p>- Participam (voluntariamente/ quando solicitados/não participam);</p> <p>- Argumentam as suas opiniões;</p> <p>- Sabem ouvir os colegas;</p> <p>- Respeitam a sua vez de falar.</p>
14.35h – 15.00h (25')	<p>O que eu quero ser....</p> <p>A formanda irá colocar a questão aos alunos: lembram-se do livro que a professora trouxe ontem? Como se chamava? Falava sobre quê? Ontem apenas explorámos</p>	<p>- Livro <i>O que eu quero ser...</i> de José Jorge Letria, ilustrado por</p>	<p><u>Instrumento:</u></p> <p>- Grelha da expressão oral.</p>	<p>- Participam (voluntariamente/ quando solicitados/não</p>

	<p>as suas ilustrações, tentando perceber de que profissão se tratava. Hoje, podem escolher dois ou três poemas do livro para lermos e descobrir mais coisas sobre essas profissões. Excelente ligação com o dia anterior</p> <p>Aqueles alunos que demonstrarem maior desinteresse pela atividade deverão ser os escolhidos para a leitura dos poemas, para tentar criar motivação para as tarefas a realizar.</p> <p>Após a leitura de cada poema será feita a sua exploração identificando elementos chave que permitam obter mais informação sobre a profissão em causa.</p> <p>(É fulcral estar atenta às diferentes intervenções e envolver aqueles alunos que habitualmente não participam, fazendo-lhes perguntas direcionadas).</p>	Joana Quintal.		<p>participam);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentam as suas opiniões; - Sabem ouvir os colegas; - Respeitam a sua vez de falar.
15.00h –	Agora vou ser escritor	- Computador;	<u>Instrumento:</u>	- Apresentação cuidada;
15.30h (30’)	A formanda pede silêncio aos alunos pois tem uma notícia muito importante para partilhar com a turma. Assim sendo, refere que a menina Casinha enviou outra mensagem para os alunos, mas que para a ouvirem têm de estar em silêncio. Posto isto, coloca a mensagem áudio:	- Folha com estrutura para o poema (ver anexo B);	- Grelha do registo;	- Caligrafia;
		- Material de escrita;	- Grelha da expressão oral.	- Ortografia;
				- Organização da informação no caderno.

	<p><i>Old! Pensavam que me tinha esquecido de vocês? Claro que não! Pelo que sei têm feito um ótimo trabalho, parecem verdadeiros profissionais! 😊 Por isso, decidi fazer-vos mais um pedido muito especial. Quero que se transformem em escritores, escritores de verdade! Para isso, irão escrever um poema, como os que leram à pouco com a professora Cláudia, escolhendo, para isso, uma profissão de que gostem muito. Para vos ajudar vou pedir ao Carlos que distribua a folha que dei à professora Cláudia, assim é mais fácil. Quero que sejam muito criativos e inventem tudo o que quiserem. Se conseguirem, depois podem pedir à vossa professora para construir um livro com todos os poemas que fizeram! Não se podem esquecer de fazer ilustrações verdadeiramente magníficas! Adeus e bom trabalho.</i></p> <p>Depois de ouvirem esta mensagem a formanda irá pedir ao C. que distribua uma folha onde terá uma estrutura para a realização do poema (ver anexo B). Essa estrutura será lida e explicada pela formanda.</p> <p><u>Excelente!</u></p> <p>Cada aluno irá fazer o seu poema e a sua ilustração,</p>	<p>- Material de desenho.</p>	<p>- Participam (voluntariamente/ quando solicitados/não participam);</p> <p>- Argumentam as suas opiniões;</p> <p>- Sabem ouvir os colegas;</p> <p>- Respeitam a sua vez de falar.</p>
--	---	-------------------------------	---

	<p>individualmente. A formanda irá circulando pelos lugares de maneira a ajudar aqueles alunos que evidenciam mais dificuldades.</p> <p>No fim, todos os alunos apresentam o seu poema à turma.</p>			
15.30h	<p>Rotina do lanche</p> <p>A Sofia distribui o lanche, cedido pela escola, aos alunos.</p>		<p><u>Instrumento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha da rotina do lanche. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam autonomia; - Demonstram cuidados de higiene; - Têm uma alimentação saudável.
15.40h	<p>Rotina de saída</p> <p>Os alunos saem da sala, após orientação da formanda.</p>		<p><u>Instrumento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha da rotina de saída. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revelam autonomia na organização da mesa de trabalho; - Saem ordenadamente da sala.
16.00h – 16.05h (5')	<p>Rotina de entrada</p> <p>Os alunos formam uma fila à entrada da sala, entram na</p>		<p><u>Instrumento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha da 	<ul style="list-style-type: none"> - São pontuais; - São assíduos;

	sala e sentam-se nos seus lugares.		rotina de entrada.	- Entram ordeiramente na sala.
16.05h 16.30h (25')	<p>Organizando as profissões</p> <p>Pretende-se com esta tarefa que os alunos registem tudo aquilo que aprenderam até ao momento sobre as profissões. Para isso, em grande grupo, com a orientação da formanda, irão construir um cartaz (<u>também pode ser um dossiê...</u>) para ser colocado na sala. <u>Muito bem!</u> A formanda irá levar algumas imagens de forma a agilizar o processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cartolina; - Marcadores; - Imagens de profissões. 	<p><u>Instrumento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelha da expressão oral; - Grelha do registo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participam (voluntariamente/ quando solicitados/não participam); - Argumentam as suas opiniões; - Sabem ouvir os colegas; - Respeitam a sua vez de falar. - Apresentação cuidada; - Caligrafia; - Ortografia; - Organização da informação no caderno.
16.30	Vamos mimar profissões	<ul style="list-style-type: none"> - Cartões com 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelha do 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação

17.30 (60')	<p>A formanda começa por dizer: sabem o que é mímica? Alguma vez fizeram mímica? Gostavam de fazer? Então, vão poder fazer mímica hoje. Mas esta atividade vai ser muito especial. Vão fazer mímica em grupos mas com alunos não só da vossa turma mas também de outra, a turma do professor José Manuel. Para isso, teremos de ir para o polivalente. Durante esta tarefa têm de estar muito bem comportados senão a menina Casinha vai ficar muito triste. 😞 Quando chegarmos ao polivalente irão sentar-se no chão e esperar que eu faça a divisão dos alunos por grupos (essa divisão será previamente pensada pelas quatro formandas). Cada grupo ficará com uma professora estagiária.</p> <p>Durante a realização do jogo cada aluno irá tirar um cartão de um saco. Nesse cartão terá o nome e a imagem de uma profissão e vocês vão ter de a mimar (imitar) para os restantes alunos do grupo possam adivinhar qual é.</p> <p>No fim, já na sala, será pedido a cada aluno que escreva uma frase sobre o que sentiu durante a realização do jogo, se gostou, se não gostou e quais as razões. Esse papel não precisa de ter nome.</p>	<p>nome e imagem de cada profissão trabalhada com os alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Folhas brancas; - Material de escrita. 	<p>registro.</p>	<p>cuidada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caligrafia; - Ortografia; - Organização da informação no caderno.
-------------	--	--	------------------	---

17.20 - 17.30 (30')	Colorindo atitudes Cada criança, à vez, dirige-se ao quadro <i>Colorindo atitudes</i> e coloca uma cor no seu nome, fazendo a correspondência com o dia, consoante as suas atitudes durante o dia.	- Canetas; - Quadro <i>Colorindo atitudes.</i>	_____	_____
17.30h	Rotina de saída Os alunos saem da sala, após orientação da formanda.	_____	<u>Instrumento:</u> - Grelha da rotina de saída.	- Revelam a autonomia na organização da mesa de trabalho; - Saem ordenadamente da sala.

Anexo A



Quando for grande quero ser...

Entrevista

E tu, já sabes o que queres ser quando fores grande? Entrevista um familiar ou conhecido teu, sobre a sua profissão. Talvez te ajude a escolher a tua profissão. Preenche as linhas com as respostas e os dados que vais recolher:

Nome:	Idade:	Foto ou desenho:
Qual é a sua profissão?		
Porque escolheu esta profissão?		
O que faz no seu trabalho?		
Onde trabalha?		
Gosta do que faz?		
Gostaria de ter outra profissão? Qual?		

Anexo B

Nome: _____

Quando for grande quero

ser _____

porque _____.

Para usar _____

e _____.

Comentário [ALV3]: Qual é a sua intenção aqui?

Anexo 2 A10 – Exemplar de guião de pré-observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos

Orientadora Cooperante: Maria Angelina Guedes **Turma:** 2.º A

Díade: Cláudia Maia e Cláudia Rodrigues

Estagiária Observada: Cláudia Rodrigues

Data de Observação: 21 de novembro de 2012

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

Tendo sempre por base as observações, intervenções e reflexões realizadas, continua a evidenciar-se a necessidade de desenvolver com os alunos atividades no âmbito do Português, na medida em que, grande parte da turma revela dificuldades na compreensão de textos, assim como na escrita de diversos enunciados. O ensino-aprendizagem da língua materna em contexto escolar é “um empreendimento complexo” (Amor, 2001, p. 8), pela principal razão de este ser um fenómeno que implica a substituição das estruturas e modos de expressão que são familiares aos alunos por outros mais conformes com norma padrão (Idem). Neste âmbito, é fundamental que o saber não seja dado ao aluno de forma direta e abstratizante, é crucial que os alunos participem na construção do seu próprio conhecimento, apropriando-se, assim, dos “instrumentos linguísticos que lhe permitem transformar os dados sensoriais da sua experiência concreta em pensamento concetual” (Idem, p. 9). “É função da escola promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com o grau de sistematização necessário para que possam mobilizá-la com objectivos estritamente cognitivos e com objectivos instrumentais” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 32)

Posto isto, parece-me fulcral que sejam desenvolvidas com os alunos atividades no âmbito do português que possibilitem o desenvolvimento das competências nos alunos acima enunciadas; todavia, devem ser o mais motivadoras possível, para que a turma sinta prazer na tarefa. Só assim se podem criar ambientes

de aprendizagem produtivos, “onde os alunos trabalham cooperativamente com o professor e onde se empenham nas tarefas escolares” (Arends, 1995, p. 122), desenvolvendo aprendizagens significativas. [Excelente, excelente reflexão.](#)

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

A maioria das atividades que implicam uma grande duração de tempo criam nos alunos uma forte desmotivação. [\(fundamentação?\)](#) Deste modo, apesar de a aula ter como objetivo principal desenvolver competências nos alunos relativas ao conceito de sinónimo, procurou-se conceber um momento com tarefas muito distintas. Esta é uma forma de os alunos não estarem muito tempo a desenvolverem a mesma ação, mantendo-os ativos e motivados para as atividades a desenvolver. A base principal desta perspetiva é “motivar os alunos «desligados» da escola” (Arends, 1995, p. 122) e “criar actividades de aprendizagem que desafiem os mais capazes e ao mesmo tempo sustentem o interesse dos menos capazes” (Idem).

Posto isto, irei procurar manter os alunos interessados nas atividades a desenvolver, pois “o nível de interesse que os alunos têm por uma tarefa de aprendizagem em particular está certamente associado com a sua motivação” (Idem). Isto será facilitado, por exemplo, nas passagens de umas tarefas para as outras, em que a formanda deve deixar os alunos expectantes para o que se seguirá.



Para além do tempo da atividade a forma como a docente interage com os alunos é também um fator importantíssimo para o sucesso da aprendizagem e a motivação dos alunos. Neste sentido, tentarei adotar uma pedagogia diferenciada, atendendo às necessidades e interesses de cada aluno e procurando envolver todos os alunos nas tarefas a realizar. [Excelente. Na sua reflexão, não se esqueça de indicar as estratégias de diferenciação pedagógica que utilizou, e refletir sobre elas. Não se esqueça também de articular estas estratégias com a avaliação dos alunos em questão. Procure bibliografia de suporte. Eu farei o mesmo!](#)

c) O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Nesta atividade considero que é relevante um olhar atento sobre a gestão do tempo. É importante que as atividades planificadas sejam cumpridas para que a

Comentário [ALV4]: São só estas as competências que pretende desenvolver nos seus alunos? E as que referiu anteriormente?

intencionalidade da ação não se perca. Contudo, a planificação tem de ser encarada como flexível, por essa razão, é importante observar a capacidade de resolução de possíveis imprevistos que possam surgir e a forma como se adaptam as novas soluções ao grupo de alunos e à planificação previamente criada.

Deve ser também alvo de observação a adequação do discurso às características da turma, não só do grupo no seu todo, como a cada um dos alunos, verificando se existe ou não a adoção de uma pedagogia diferenciada.

A postura da formanda é também crucial para o sucesso da atividade, assim sendo, deve também ser observada. Mediante esta observação é possível verificar a dinâmica e o ambiente que se cria em sala de aula, que pode ser ou não, profícuo para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Bibliografia:

Amor, Emília (2001). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora, 6.ª Edição.

Arends, Richard (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Sim-Sim, Inês, Duarte, Inês & Ferraz, Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Anexo 2 A11 – Exemplar de narrativa individual

Terceira narrativa individual (semana de 29 de outubro a 3 de novembro de 2012)

Durante a segunda semana no contexto foram realizadas as fichas de avaliação intermédias, fundamentais, na medida em que “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, artigo 23.º, ponto 1). A avaliação dos alunos permitirá “uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens” (Despacho Normativo n.º 1/2005, artigo I, ponto 2). [Excelente ponto de reflexão. Mas não se esqueça que a avaliação é constante na sua modalidade formativa.](#)

Mediante as observações realizadas foi possível concluir que a professora se preocupa não só com o resultado obtido mas também com o processo, fazendo uma leitura oral das fichas e dos textos a elas subjacentes, permitindo aos alunos, que ainda se encontram numa fase inicial do percurso educativo, uma maior compreensão daquilo que era pretendido. Todavia, refletindo sobre as informações recolhidas, surge uma grande preocupação. Existem alguns alunos com bastantes dificuldades, especialmente ao nível do português, devido a lerem muito pouco ou mesmo nada e, por conseguinte, revelarem dificuldades na escrita, o que dificulta o desenvolvimento de muitas atividades. Esta preocupação aumenta relativamente à aluna JM, uma vez que não consegue ler nem escrever nenhuma palavra, fator que a impediu de responder à maioria das questões das fichas. Este é um caso que será foco da nossa atenção nas ações que se realizarão, procurando colmatar as dificuldades sentidas pelos alunos, visando o estabelecimento de estratégias diferenciadas. [Sim, é FUNDAMENTAL que o façam e que vão analisando os resultados observados.](#)

Tendo em conta as observações diretas e indiretas realizadas é possível referir que um dos alunos, não apresentando qualquer tipo de necessidades educativas especiais, tem apoio, por diversas vezes, fora da sala com a professora de educação especial. Esta situação será alvo de reflexão em tríade para que possamos perceber a causa desta situação.

Posto isto, surge a necessidade de intervir de imediato, com o propósito de corrigir determinadas lacunas evidenciadas em certos alunos específicos. Será que os alunos que apresentam um ritmo de aprendizagem inferior devem ser retirados da sala para terem apoio individualizado? Por que razão esse trabalho é feito apenas com um aluno? Assim sendo, é fulcral intervir de forma individualizada, dentro da sala de aula, adotando, marcadamente, uma pedagogia diferenciada, de modo a que todos os alunos possam desenvolver as suas competências de acordo com o seu ritmo individual de aprendizagem. [Excelente reflexão Cláudia! É urgente porem isto em prática.](#) Por outras palavras, é inequívoca a importância de, nas escolas atuais, existir uma pedagogia inclusiva, definida como a “proposta educativa que pretende consubstanciar a simultaneidade do tempo e do espaço pedagógicos para todas as crianças, por forma a concretizar os ideais da educação pública obrigatória: qualidade, eficiência, igualdade e equidade, [(...) assegurando] o sucesso de todas as crianças” (Ferreira, 2007, p. 59). Para diferenciar incluindo é necessário partir da diversidade, isto é, em todas as turmas existem alunos com ritmos de aprendizagens diferentes, portanto, a planificação e a sua

mobilização prática devem ter em conta essa heterogeneidade, tirando partido dela. Procurarei, portanto, que as aprendizagens surjam no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. Os alunos serão implicados na construção dos saberes e o espaço e o tempo organizados de acordo com as atividades e aprendizagens a desenvolver (Sanches, 2005). [Quero ver isso no seu próximo plano! É uma reflexão excelente](#)

Neste sentido, julgo que há a necessidade de “implementar ações de acompanhamento e complemento pedagógico, orientadas para a satisfação de necessidades específicas” (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 21.º ponto 1, alínea d) para determinados alunos.

Nesta semana houve ainda a celebração do *Halloween*. Durante esta comemoração todos os alunos tiveram a oportunidade de receber e/ou visitar outras salas da escola, inclusive do pré-escolar. Estas visitas caracterizaram-se, essencialmente, pela apresentação de canções no âmbito da atividade de enriquecimento curricular de Inglês. Na minha opinião, este tipo de ações são imprescindíveis em qualquer contexto educativo. A articulação que se estabelece é fundamental para a partilha de opiniões, saberes e experiências. Deste modo, deve-se privilegiar não só a articulação horizontal mas também a vertical. [Concordo](#) No que concerne à articulação curricular entre a educação Pré-Escolar e o 1.º CEB entende-se que, “apesar de a educação pré-escolar e o ensino básico se corporizarem como dois campos diferenciados, o segundo deveria ser uma continuação do primeiro” (Serra, 2004, p. 76). Por essa razão, o 1.º CEB apoia-se (ou devia apoiar-se) nos conhecimentos e competências que as crianças têm quando passam a integrar a escolaridade obrigatória. Todavia, reconhecem-se as desigualdades existentes entre os dois níveis, “daí a necessidade de se estabelecer articulação curricular entre a educação pré-escolar e o ensino básico para que [se possa] respeitar o processo evolutivo natural da criança” (Dinello, 1987, citado por Serra, 2004, p. 76). Porém, esta articulação “implica uma postura docente que conduza a um planeamento conjunto de actividades integradas” (Serra, 2004, p. 78). Posto isto, pode-se dizer que tem-se tentado promover a articulação curricular, quer horizontal, quer vertical, no entanto, para o desenvolvimento de uma plena articulação curricular há ainda um longo percurso a percorrer, nomeadamente, no âmbito do planeamento conjunto de atividades integradas. Procuraremos, assim, em colaboração com os profissionais de educação da instituição de estágio, o planeamento de atividades que promovam a articulação curricular no seu estado mais puro. [Excelente](#)

Centrando-me agora nas ações desempenhadas pela díade de formação pode-se começar por fazer alusão à mudança da organização do mobiliário da sala. Uma vez que se pretendia o desenvolvimento de atividades que promovessem o trabalho em grupo, organizou-se a sala numa disposição em grupos de quatro alunos, “útil para a discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos” (Arends, 1995, p. 94). Notou-se que os alunos ficaram satisfeitos com esta alteração, na medida em que estavam mais perto uns dos outros. Para além disso, para a maioria dos alunos é agradável trabalhar em grupo, podendo partilhar tarefas numa atividade comum. Este tipo de trabalhos permitem que os alunos “criem formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e também pela dos outros” (Vieira, s.d., citado por Trindade, 2002, 41). Contudo, penso que teria sido importante mudar as mesas quando se realizaram exposições e demonstrações à turma, de maneira a que pudessem ficar

de frente uns para os outros e para a formanda. [Concordo totalmente](#) Reconhecendo, porém, que estas alterações podem causar perturbações e causar problemas de gestão de sala de aula (Arends, 1995). Assim sendo, será necessário verificar qual a melhor disposição das mesas para a concretização de aprendizagens significativas nos alunos.

À *descoberta da adivinha* foi uma atividade realizada com o propósito de consolidar competências nos alunos ao nível dos cinco sentidos, mais concretamente ao no âmbito do sentido do paladar. Partindo deste tema principal pretendia-se desenvolver uma panóplia de competências de acordo com uma integração curricular, isto é, partindo do tema inicial, iriam ser mobilizados conteúdos de todas as áreas curriculares. Esta abordagem curricular integradora coloca “a ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas, colaborativamente planificadas pelos professores e pelos estudantes, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas” (Beane, 2003, p. 91) curriculares obrigatórias. Este tipo de aprendizagens “não só alargam e aprofundam o entendimento actual” (Idem, p. 94) como também “são 'aprendidas' de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações” (Idem). [Muito bem. Devem manter este tipo de trabalho.](#)

A principal função da planificação é “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Clark & Peterson, citado por Zabalza, 2003, p. 54), neste sentido, ao longo de todas as atividades a CM demonstrou conhecer o verdadeiro sentido de uma planificação. O plano é um instrumento indispensável, pois orienta a ação, na medida em que constitui uma “previsão do processo a seguir, concretizado numa estratégia de procedimento que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e, de alguma forma, os procedimentos de avaliação a utilizar” (Diogo, s.d., p. 1). Deve ser sempre sustentado num processo contínuo e sistemático de reflexão sobre, na e para a ação. Assim sendo, uma planificação não deve ser seguida rigorosamente, no sentido em que é indispensável atender às necessidades dos alunos no momento em que necessitam. O plano deve ser encarado apenas como um guia, como uma orientação. Tendo sido, portanto, encarado como flexível, foram desenvolvidas tarefas que não estavam planeadas, nomeadamente, a leitura de adivinhas por parte dos alunos para que a turma pudesse descobrir a resposta e separação dos alimentos que foram provados durante o jogo do paladar em saudáveis e não saudáveis. Considero este tipo de atitudes fulcrais para o sucesso de uma intervenção pedagógica, porquanto, sempre que é evidenciada, nos alunos, uma grande motivação, esta deve ser estrategicamente aproveitada para que se possam desenvolver aprendizagens significativas. A motivação supracitada verificou-se através do nível de interesse que os alunos demonstraram pelas atividades, sendo este um fator associado à motivação (Arends, 1995). [Excelente!](#)

O momento da divisão dos alimentos em saudáveis e não saudáveis foi bastante enriquecedor para os alunos, dado que compreenderam que esta separação depende dos elementos que fazem parte do conjunto a ser tratado. Isto é, a groselha poderia ter sido considerada um elemento saudável se estivesse incluída num conjunto de bebidas gaseificadas, por exemplo. Todavia, comparada com o iogurte, o limão, a laranja e a maçã foi considerada um elemento não saudável, juntamente com a batata frita. Para além disso, atendendo aos interesses dos alunos, foi mostrado ainda o fruto da groselha, este sim, um alimento saudável. De forma a

colmatar possíveis dúvidas foi explicado que a groselha por si só (o fruto) é saudável, no entanto, a groselha engarrafada é constituída por outras substâncias que a tornam menos saudável, como o caso do açúcar, dos corantes e dos conservantes. 😊

Ainda no âmbito da planificação pode-se referir que existiram pontos que não foram mobilizados na prática. Esses pontos dizem respeito a questões que foram previamente pensadas mas que não foram colocadas aos alunos. Após reflexão em tríade e com a supervisora AV concluiu-se que essas questões seriam profícuas para a aprendizagem dos alunos, mesmo que fossem retomadas mais tarde. Era fundamental, por exemplo, que tivesse sido abordado o tipo de texto de uma adivinha, assim como as suas características principais, para que a turma começasse a compreender as características dos vários tipos de textos.

Importa referir ainda que a CM conseguiu com que a turma participasse de forma democrática, evidenciando-se uma evolução nos alunos neste aspeto. Este episódio foi marcado por um momento de partilha e troca de opiniões, de forma democrática, entre alunos e a professora, tendo-se criado oportunidades de participação para todos os alunos. O tempo disponibilizado para o discurso e a discussão em sala de aula é fundamental, pois o discurso pode ser encarado como uma exteriorização do pensamento, isto é, uma revelação dos nossos pensamentos invisíveis. Com esta metodologia os professores “obtem uma janela parcial para observarem os processos de pensamento dos seus alunos e um contexto para corrigirem e darem feedback quando observam raciocínios errados ou incompletos” (Arends, 1995, p. 416). A adoção por este tipo de ações proporciona aos alunos “oportunidades de ouvir (por assim dizer) o seu próprio pensamento e o dos outros e aprender a monitorizar os seus próprios processos de pensamento” (Idem). Esta forma de ação está relacionada com a perspetiva construtivista, porque, assim, os alunos constroem ativamente o seu próprio conhecimento, “à medida que vão interpretando os novos conhecimentos à luz dos conhecimentos que já possuíam” (Idem). [Excelente reflexão](#)

Em jeito de conclusão, importa referir que em todas as ações desenvolvidas foi tida sempre em consideração a necessidade de estar sempre presente a reflexão, crucial para a melhoria das práticas educativas, na medida em que permite dotar o profissional de meios mais adequados de ação para enfrentar situações inesperadas e controversas. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento (Oliveira & Serrazina, 2002). Pode dizer-se que “a reflexão contribui para a consciencialização dos professores das suas teorias subjetivas, ou seja, das teorias pessoais que enformam a sua ação” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 7). De acordo com Day (1999), está muitas vezes ligado à reflexão o “desejo de justiça social, emancipação ou melhoramento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 4). 😊

Referências bibliográficas

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.

Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, 91-110.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro. Diário da República n.º 3/2005 – I Série B. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Diogo, F. (s.d). *Desenvolvimento Curricular – Manual para a formação de professores da República de Angola* (Cap.3). S.e.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.

Serra, C. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

Anexo 2 A12 – Exemplar de narrativa colaborativa

Estagiária observada: Cláudia Maia

Estagiária observadora: Cláudia Rodrigues

Escola: Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos



1ª Narrativa Colaborativa

Episódio observado: *À descoberta da adivinha*

Data: 2 de novembro de 2012

Comentário da professora cooperante	Comentário da observada	Comentário da observadora
<p>A estagiária Cláudia Maia, desenvolveu um trabalho de integração de conteúdos, de uma disciplina- Estudo do Meio, mais precisamente um dos órgãos dos sentidos, o paladar, com todas as áreas de conhecimento, tendo por base a interdisciplinaridade.</p> <p>Ao longo da atividade a estagiária seguiu a planificação como um guia, que a orientou, sem que a ela ficasse “presa”, desenvolvendo, por vezes, a atividade segundo a motivação manifestada pelos alunos.</p>	<p>Concordo com o que foi dito pela orientadora cooperante. A atividade realizada surgiu da necessidade de trabalhar um dos órgãos dos cinco sentidos, neste caso, o paladar. É fulcral mencionar que as ações desenvolvidas tiveram por base a interdisciplinaridade, desenvolvendo um trabalho de integração dos conteúdos de uma disciplina, com outras áreas de conhecimento. <u>Excelente!</u></p> <p>A primeira atividade, realizada centrou-se na análise de uma adivinha do livro <i>Adivinha Adivinha</i> de Luísa Ducla Soares, trabalhando desta forma a área do português.</p> <p>Refletindo sobre a ação passada e</p>	<p>De um modo geral concordo com o que já foi dito pela orientadora cooperante e pela formanda CM.</p> <p>O episódio <i>À descoberta da adivinha</i> tinha como principal objetivo trabalhar com os alunos o tema dos cinco sentidos, mais propriamente, o sentido do paladar. A partir deste propósito pretendia-se desenvolver uma panóplia de competências de acordo com uma integração curricular, isto é, partindo do objetivo inicial, iriam ser mobilizados conteúdos de todas as áreas curriculares. Esta abordagem curricular integradora coloca “a ênfase nas unidades temáticas centradas em</p>

<p>É de considerar como pontos positivos, a improvisação da estagiária na realização de atividades que não estavam planeadas e que ela soube muito bem desenvolver, como por exemplo, a realização de diferentes adivinhas à turma e a ilustração das mesmas.</p> <p>Na realização desta atividade a formanda estava segura conseguindo controlar a turma e manter a disciplina usando estratégias que resultaram e que contribuíram para uma aprendizagem significativa.</p>	<p>projetando as reflexões realizadas antes da ação e durante a ação, é fulcral mencionar que me encontrava bastante receosa com o início da atividade, uma vez que tinha sido alterada a disposição das mesas de trabalho, o que poderia causar alguns constrangimentos pelo facto de a turma não estar habituada a trabalhar em grupo, podendo fazer com que o grupo se dispersasse do objetivo proposto. A disposição foi alterada de fileiras, para grupos, uma vez que esta disposição “é útil para a discussão e para a aprendizagem cooperativa” (Arends, 1995, p. 95), sendo estes os pontos que se pretendiam desenvolver com a atividade. Concordo totalmente</p> <p>No final da realização da atividade, o sentimento global que despoletava em mim era positivo, considerando que todas as ações tinham sido desenvolvidas como previsto inicialmente. Existiram, no entanto, alguns pontos que falharam e que eram essenciais para o desenvolvimento da atividade, como por exemplo algumas perguntas presentes no plano</p>	<p>determinados problemas, colaborativamente planificadas pelos professores e pelos estudantes, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas” (Beane, 2003, p. 91) curriculares obrigatórias. Este tipo de aprendizagens “não só alargam e aprofundam o entendimento actual” (Idem, p. 94) como também “são 'aprendidas' de tal maneira que podem ser transportadas e utilizadas em novas situações” (Idem). Excelente ponto de reflexão!</p> <p>Ao longo da atividade a formanda demonstrou compreender o verdadeiro sentido de uma planificação, na medida em que o plano “orienta a acção futura e por isso é um instrumento indispensável” (Diogo, s.d., p. 1), contudo, não tem de ser seguido rigorosamente, dado que é, <i>ipso facto</i>, indispensável atender às necessidades dos discentes no momento em que necessitam, até porque este é apenas um guia. Sempre! A</p>
---	---	--

	<p>de atividade que não foram colocadas à turma, nomeadamente sobre o tipo de texto, ou seja, a rima, e sobre a importância do trabalho em grupo. Sendo estes um dos aspetos a melhorar em intervenções futuras. Contudo, é fundamental ter consciência que o plano “orienta a acção futura e é um instrumento indispensável” (Diogo, F., sd), mas não tem de ser seguido rigorosamente, uma vez que é fundamental atender às necessidades dos alunos no momento em que necessitam, até porque este é apenas um guia. <u>Muito bem!</u></p> <p>Considero como pontos positivos, a capacidade de improvisar e de realizar novas atividades que não estavam presentes no plano nem foram previamente pensadas. Tal foi o caso da realização de diferentes adivinhas à turma, e a ilustração da adivinha. <u>Excelente!</u> Para além disso, foi visível a motivação dos alunos durante o desenvolvimento da atividade, esta, normalmente, “ocorre quando as pessoas agem de determinada maneira pelo facto da acção lhes trazer uma satisfação ou prazer pessoal (Arends,</p>	<p>planificação deve ser encarada como flexível (Diogo, s.d.), por esta razão, tendo sido evidenciada uma grande motivação nos alunos durante a atividade, foram desenvolvidas outras tarefas que não estavam planeadas. <u>Muito bem!</u> Considero este tipo de atitudes fulcrais para o sucesso de uma intervenção pedagógica, uma vez que os momentos em que os alunos demonstram interesse em aprender devem ser estrategicamente aproveitados para que se possam desenvolver aprendizagens significativas. <u>Excelente ponto de reflexão Cláudia!</u> Esta motivação supracitada verificou-se através do nível de interesse que os alunos demonstraram pela atividade, sendo este um fator associado à motivação (Arends, 1995).</p> <p>Porém, ainda no âmbito da planificação pode-se referir que existiram pontos que não foram mobilizados na prática. Esses pontos dizem respeito a questões que foram previamente pensadas mas que não</p>
--	---	--

Comentário [ALV5]: A rima é um tipo de texto?

Comentário [ALV6]: De que forma? Reflitam sobre isso

	<p>1995, p. 556). Ainda como ponto positivo, destaca a evolução da turma ao longo da atividade, no cumprimento da principal regra da participação oral “colocar o dedo para falar e aguardar a sua vez”, que numa fase inicial não estava a ser conseguido e foi sendo alcançado com o desenvolvimento da atividade.</p> <p>A realização desta atividade permitiu uma reflexão, quer com a CR, a Orientadora Cooperante, com a Supervisora Institucional, quer pessoal e tenho plena consciência da necessidade de refletir e que devemos “refletir sobre as nossas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos e materiais necessários à sua realização” (ME/DEB, 1997, p. 26). A prática reflexiva aparece associada à investigação sobre as práticas, confere poder aos educadores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento.</p>	<p>foram colocadas aos alunos. Após reflexão em triade e com a supervisora AV concluiu-se que essas questões seriam profícuas para a aprendizagem dos alunos, mesmo que fossem retomadas mais tarde. Era fundamental, por exemplo, que tivesse sido abordado o tipo de texto de uma adivinha para que a turma começasse a compreender as características dos vários tipos de textos.</p> <p>É importante referir também que a CM conseguiu com que a turma participasse de forma democrática, evidenciando-se uma evolução nos alunos neste aspeto. Este episódio foi marcado, portanto, por um momento de partilha e troca de opiniões, de forma democrática, entre alunos e a professora, tendo-se criado oportunidades de participação para todos os alunos.</p> <p>Não posso deixar de mencionar o facto de se ter alterado a disposição das mesas da sala. Pretendia-se o desenvolvimento de trabalho em grupo, por essa razão, optou-se pela formação em grupo, propícia para “a</p>
--	--	--

Comentário [ALV7]: Muito bem. Como tem sido a evolução até hoje? Aspeto a refletir nas próximas narrativas, individuais ou colaborativas.

discussão em grupos, a aprendizagem cooperativa ou outras tarefas em pequenos grupos” (Arends, 1995, p. 94). Este tipo de trabalhos permitem que os alunos “criem formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e também pela dos outros” (Vieira, s.d., citado por Trindade, 2002, 41).
[Muito bem!](#)

Em suma, pode-se concluir que os objetivos da atividade foram alcançados. Tal como em todas as outras intervenções realizadas anteriormente tivemos sempre por base critérios rigorosos de reflexão crítica que têm vindo a ser desenvolvidos desde o início da nossa prática pedagógica. Só a reflexão das nossas práticas nos permite desenvolver competências de modo a sermos capazes de prever ações futuras, tornando-nos profissionais melhores, mais responsáveis e mais conscientes (Oliveira & Serrazina, 2002). 😊

Referências bibliográficas:

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.
- Beane, J (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3, 91-110.
- DEB /ME. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, (1.ª Ed.).
- Diogo, F. (s.d). *Desenvolvimento Curricular – Manual para a formação de professores da República de Angola (Cap.3)*. S.e.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

ANEXO 2 TIPO B