

Orientação

AGRADECIMENTOS

A construção da personalidade individual profissional e pessoal converge no processo que se desenrola ao longo de toda a vida, destacando-se etapas e distinguindo-as segundo critérios que se tornam relevantes para o desenvolvimento integral.

O término de mais uma etapa de formação, mas não a terminal, reveste-se de uma enorme importância, na medida em que passa a coexistir com o acumular de experiências que se transformam na identidade pessoal e profissional da formanda. Assim sendo, considero fulcral realçar o papel das individualidades que contribuíram para a concretização de todo este processo marcadamente complexo e que tem vindo a trilhar caminhos singulares.

Neste contexto, agradeço à Professora Cooperante Lúcia Rocha, pela partilha da sua longa e rica experiência profissional, pela disponibilidade prestada e simultaneamente pela ética revelada em toda a sua prática, mostrando-se predisposta a confrontar os seus conhecimentos para (re) construir com as suas estagiárias novas, facilitadores de co-construção de sabedoria profissional.

Ao grupo de alunos/as, que permitiu a harmonia das aprendizagens, facultando as expressões que fazem com que um/a Professor/a não desista de investir na verdadeira essência da Educação. Ainda, aos/às familiares do mesmo, reconhecendo o esforço em compreender o papel das “estagiárias” (expressão utilizada pelos/as familiares).

Agradeço à Supervisora da Escola Superior de Educação do Porto (ESEP), Mestre Susana Tavares, pelo acompanhamento constante, pelas palavras de incentivo e de estimulação para investir cada vez mais na construção da identidade profissional, através de provocações recorrentes.

No âmbito mais geral e particular em simultâneo, ao corpo docente da ESE, na medida em que foram criados espaços de reflexão harmoniosos,

valorizando os discursos pessoais, (re) conhecendo a essencialidade dos mesmos.

Ao meu par pedagógico Joana Araújo, pelo companheirismo, compreensão e capacidade de escuta nos diferentes momentos deste processo de intervenção, onde a experiência foi vivida no berço da amizade.

A todos/as os/as amigos/as e familiares, que indiscriminadamente me ajudaram a construir os instrumentos que me permitiram desenvolver todas as competências que estão na origem da finalização, tendo em conta a evolução, de todo o meu percurso que se avizinha longo e emancipatório.

RESUMO

No âmbito do *Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, tendo por base a Unidade Curricular *Prática Pedagógica Supervisionada em contexto do 1.º Ciclo*, foi realizado o presente Relatório de Estágio, no qual se efetua uma análise retrospectiva do percurso de aprendizagem desenvolvido no contexto do 1.º Ciclo.

A sua conceção parte de uma perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional, sendo espaço de promoção de uma postura crítica/indagadora e reflexiva, em relação às práticas educativas observadas e desenvolvidas.

A intervenção educativa no contexto do 1.º Ciclo foi realizada numa instituição pública, mais especificamente na *EB1/JI da Boucinha*, em Pedrouços – Rio Tinto, pertencente ao Agrupamento Inter Municipal de Escolas de Pedrouços. A ação foi estruturada tendo em conta o grupo de alunos/as que se encontra entre a faixa etária dos sete aos onze anos de idade. Ao longo deste relatório, partindo da metodologia investigação-ação, coexistiu a preocupação em focar os diferentes pressupostos acionados no decorrer deste processo de formação, realizando a constante articulação dos mesmos com as práticas desenvolvidas no percurso de intervenção. É visível a reflexão em todo o documento, visto que se trata do registo e da interpretação da informação antes, durante e após a ação.

Palavras-Chave: Desenvolvimento; Intervenção; Registo e Reflexão.

ABSTRACT

In regard to the Master Course in Pre-school Education and Primary Level Teaching and based upon the Curricular Unit - Supervised Pedagogic Practise in the Primary Level Context – it was written the present Apprenticeship Report, in which is made a retrospective analysis of the learning path, that was carried out in the Primary Level context.

This Report's conception starts with a perspective of personal and professional development and intends to promote a critic, investigative and reflective attitude towards the educational practise, that was developed and observed.

The Educational Intervention in the Primary Level context was made in a public institution, EB1/JI da Boucinha, in Pedrouços, Rio Tinto. This school belongs to the Agrupamento Inter Municipal de Escolas de Pedrouços. The intervention was structured according to the age of the students, which is between seven and eleven years old.

Throughout this report, starting with a investigation-action methodology, I not only tried to focus on the different assumptions, which appeared during the training process, but also tried to articulate them with the intervention's practice. It's evident the report's reflective nature, because it is the record and interpretation of the information before, during and after the intervention.

Key Words: Development, Intervention, Record and Reflection

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	II
LISTA DE ANEXOS	III
LISTA DE ABREVIACÕES	V
INTRODUÇÃO	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGAL	5
CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	23
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO	23
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EB1/JI DA BOUCINHA	27
2.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	30
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO	35
META-REFLEXÃO	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
WEBGRAFIA E LEGISLAÇÃO CONSULTADA	76
ANEXOS	82

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Organização do Espaço	32
Figura 2 – Exploração dos Relógios	44
Figura 3 – Família de Palavras	47
Figura 4 – Disposição do grupo na atividade da divisão	52
Figura 5 – Divisão em 4 partes iguais	52
Figura 6 – Divisão em 8 partes iguais	52
Figura 7 – Discussão de Organização	54
Figura 8 – Registo da Informação	54
Figura 9 – Resultado Final	54
Figura 10 – Instrumentos Musicais	57
Figura 11 – Palestra	58
Figura 12 – Exercício Prático	58
Figura 13 – Visão dos Tempos	68
Figura 14 – Os Sentidos	68
Figura 15 – Estágio no 3.º Ano da Licenciatura em Educação Básica	69

LISTA DE ANEXOS

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

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

Anexo 2 – Tipo A (impressos)

Anexo 2AI - Expetativas Iniciais	81
Anexo 2AII – Guião de Observação – Lista de Verificação	82
Anexo 2AIII – Guião de Observação – Semiaberto	83
Anexo 2AIV – Planificação de 14 a 18 de outubro	86
Anexo 2AV – Planificação de 23 de outubro	88
Anexo 2AVI – 1.º Guião de Pré-Observação	92
Anexo 2AVII – Planificação de 30 de outubro	94
Anexo 2AVIII – Planificação de 6 de novembro	101
Anexo 2AIX – 2.º Guião de Pré-Observação	110
Anexo 2AX – História “O Sal e a Comida”	113
Anexo 2AXI – História “Caixinha dos Beijos”	114
Anexo 2AXII – Planificação de 20 de novembro	115
Anexo 2AXIII – Carta de Planificação	123

Anexo 2 – Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2BI- Guiões de Observação

Anexo 2BII – Narrativa Colaborativa

Anexo 2BIII – Planificações

Anexo 2BIV – Reflexões Mensais

Anexo 2BV – Documentação Fotográfica

LISTA DE ABREVIações

1 CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC`S – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEI – Currículo Específico Individual

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

CRTIC – Centro de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação

DL – Decreto-lei

JI – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistemas Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PEA – Perturbações do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

SASE – Serviços de Ação Social Escolar

TEIP – Território de Educação de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UEEA – Unidade de Ensino Estruturado de Autismo

UIEM - Unidade de Intervenção Especializada de Multideficiência

INTRODUÇÃO

A conceção do presente relatório resulta do culminar das intervenções realizadas em contexto de Educação Pré-Escolar numa primeira fase e em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante a designar 1.º CEB) num período posterior, com o intuito de dar resposta ao plano de Estudos que integra o Mestrado Profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sua estrutura parte dos princípios orientadores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP), contudo assumindo um certo grau de autonomia, na medida em que esta organização surge da análise retrospectiva de todo o processo desenvolvido em redor da prática e da vivência singular advinda da mesma. Nesta ordem de ideias importa registar que o presente relatório cultiva as premissas de um primeiro, realizado aquando do término da intervenção na *Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos* (em Vila Nova de Gaia), com o total de 210 horas de contacto, especificamente num grupo de crianças com a faixa etária dos três anos de idade, no período de aproximadamente quatro meses, acompanhando o desenrolar do 2.º semestre do respetivo mestrado (ano letivo de 2013).

No presente semestre, terceiro e último desta profissionalização, o estágio destinou-se à intervenção prática numa escola do 1.º CEB, com o intuito de procurar sintonia entre as competências inscritas no Perfil Geral e Específico do Desempenho do Professor do 1.º Ciclo, tal como preconizam os Decretos-Lei nº 240 e 241 de 2001. A intervenção realizou-se na EB1/JI da Boucinha (em Pedrouços - Rio Tinto), especificamente numa turma do 3.º ano de escolaridade e decorreu no mesmo número de horas do contexto de Educação Pré-Escolar.

Importa ter em conta, que a prática desenvolvida encontrou as suas bases, nos objetivos previamente delineados para a formação profissional, que buscam a convocação dos “saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas” (Flores, 2013, p.1). Esta preocupação constante vai ao encontro da mobilização, construção e reflexão na prática, de referenciais teóricos que projetam a ação educativa de forma articulada e integradora, possibilitando a adaptação constante às realidades sociais desconhecidas. Ainda nesta linha de pensamento, torna-se fulcral referir que a construção expressa procedeu-se colaborativamente, na medida em que o estágio se realizou por díades de estagiárias, contribuindo assim para a cooperação e a formação partilhada, que se reveste de enorme importância neste contexto.

Com o intuito de intervir partindo das especificidades do contexto, revelou-se necessário realizar um estudo sobre o conjunto da turma, a equipa educativa, os projetos que se encontravam a ser desenvolvidos até ao momento, bem como as particularidades de todo o meio envolvente (espaços/recursos/famílias). Este estudo diz respeito à observação participante, interpretando as informações recolhidas, para que posteriormente fosse possível atuar e refletir sobre as mesmas, com o intuito de ir ao encontro da metodologia de investigação-ação. As mesmas foram apoiadas em estratégias de recolha, confronto e sistematização de opiniões, que permitiram a construção de um conjunto de conhecimentos que se refletiram aquando do planeamento das atividades pedagógicas a desenvolver.

De acordo com o que foi esboçado anteriormente, as intervenções decorreram tendo em conta toda a diversidade educativa que é característica deste tipo de instituições, sendo possível detetar várias fases do processo, que na realidade se articulam e fundamentam na estrutura organizacional dos dois relatórios. Importa referir que o relatório que perspetiva as práticas desenvolvidas em contexto da Educação Pré-Escolar segue em anexo, em formato digital, contudo, neste segundo momento de reflexão retrospectiva

encontrar-se-ão inferências que convocam os dois contextos distintos de intervenção, procurando estabelecer a articulação entre os respetivos níveis de Educação em estudo (Pré-Escolar e 1.º CEB).

Assim sendo, e segundo uma sequencialidade, os relatórios encontram-se estruturados em três capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à *Fundamentação Teórica e Legal*, procedendo à análise crítica dos pressupostos que fundamentaram não só as opções metodológicas adotadas no decorrer das intervenções, bem como o enquadramento teórico das diversas fases práticas observáveis, procurando harmonia concetual entre os diversos conceitos/fenómenos que pautaram os percursos das atuações.

No segundo capítulo, sucede-se a *Contextualização* relativa à respetiva instituição de estágio, tendo em conta os diversos fatores que interagiram para o desenrolar das intervenções e que se assumem como pontos de interesse para a construção do saber nas suas múltiplas ascensões. Apresentando assim a informação de forma hierárquica, ou seja, desde o Mega Agrupamento até à restrição informativa da turma respetiva de contacto direto.

No terceiro capítulo surge a *Descrição* da ação educativa desenvolvida no contexto. Assim, inicialmente encontram-se explícitas as metodologias de análise e de ação, realizando um acompanhamento às diversas fases que marcam o processo educativo, identificando questões e objetivos delineados, refletindo sobre os espaços e recursos existentes, na medida em que constituem fatores de elevada importância para o planeamento de estratégias de atuação. As experiências estruturadas e vivenciadas surgem segundo uma ordem sequencial de acontecimentos, indo ao encontro das diferentes áreas curriculares que integram o 1.º CEB, procedendo a uma análise retrospectiva sobre as mesmas, focando os aspetos de desenvolvimento mais e menos conseguidos, bem como as readaptações em atividades futuras.

Por último, torna-se relevante proceder a uma *Reflexão Final*, com o intuito de realizar um olhar crítico a todo o processo que esteve na origem da concetualização do presente relatório, particularizando as diferentes

entidades que contribuíram para o desenvolvimento de competências que vão ao encontro dos objetivos previamente delineados. No fundo, encontrar a simbiose entre informação, conhecimento e ação que perspetivam as práticas na emergência de um paradigma do saber fazer e saber ser, no âmbito da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB. Esta reflexão busca não apenas a compreensão da construção da profissionalidade bem como, a pertinência do mestrado enquanto espaço de formação de duplo perfil.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E LEGAL

Mudam-se os tempos, Mudam-se as vontades

Muda-se o ser, Muda-se a confiança

Todo o mundo é composto de mudança

Tomando sempre novas qualidades

Camões (s.d.), in *Mudam-se os tempos, Mudam-se as vontades*

A Educação, considerada como um processo que se inicia na Escola e termina na mesma, tem vindo a ser confrontada com um conceito de Educação caracterizado pelo não acabamento, por ser um processo nunca concluído e que apresenta palcos diversos de atuação, exigindo a coexistência de cenários múltiplos. Perante esta mudança de paradigma, torna-se relevante inferir que o conceito de aprender é substituído pelo conceito de aprender a aprender, na medida em que urge a necessidade de criar uma Educação para todos/as, no sentido da coesão social, com o intuito de reabilitar “um sistema ético comum regenerador dos valores”, centrado “na pessoa e na dimensão humana da Educação” (Ambrósio, et al., 2001, p. 8). Esta ideia prende-se com o facto de, estarmos perante um sociedade que se caracteriza pela sua complexidade, incerteza e imprevisibilidade, daí que seja necessário recorrer a “uma nova abordagem educativa que contemple novos quadros conceptuais, a construção de novos percursos formativos mais adequados a esta realidade” (Pires, 2005, p. 72).

De acordo com a ideia esboçada anteriormente, é possível compreender a necessidade emergente de encarar a Escola como um dos muitos espaços sociais de formação paralela, mas não o único, que se apoia consecutivamente num quadro de referências multiforme e dinâmico. É portanto, na articulação da formação adquirida na Escola com a formação

adquirida noutros espaços e noutros momentos, que se deve encontrar os fundamentos para a caracterização da qualidade dos serviços prestados pela instituição escolar.

O reconhecimento da Escola, como instituição pública dotada para prestar serviços a uma comunidade, tem vindo a ser instaurado por diversos documentos oficiais, nomeadamente pelo Dec. Lei nº 75/08 de 22 de Abril, na medida em que é atribuída autonomia organizacional às instituições educativas, partindo do pressuposto que as mesmas terão como missão dotar todos/as os/as cidadãos/cidadãs das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, promovendo desta forma a integração plena na sociedade.

Face às ideias expressas anteriormente, reveste-se de enorme importância chegar a um consenso do real papel da Educação na atualidade. Neste seguimento, assume-se que a Educação constitui-se como um direito fundamental e essencial para o ser humano e exige da sociedade a coexistência de princípios gerais que sejam respostas à formação dos indivíduos, assumindo-os como seres em constante mutação. Esses princípios encontram-se substancialmente expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo (doravante a designar LBSE - DL nº 46/86 de 14 de Outubro) e vão ao encontro da prescrição clara de direitos indispensáveis ao indivíduo enquanto ator social, a destacar: o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar, atendendo ao desenvolvimento pleno e harmonioso das personalidades de cada um. A referida LBSE preconiza ainda o papel do sistema educativo, cabendo-lhe responder “às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (p. 3068), contribuindo nesta ordem de ideias para a crescente formação de cidadãos/cidadãs livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana.

Nesta ordem de ideias, e partindo do pressuposto que a Escola e a sua estrutura organizacional exigem a confluência de diversos/as atores/atrizes,

onde se reúnem perspectivas e ideologias teóricas, que numa segunda fase servirão as práticas educativas, torna-se necessário realizar uma análise crítica dos documentos que regulam e regem o sistema de ensino. Esta análise concretiza-se com o intuito de compreender os princípios basilares que fundamentam as opções metodológicas adotadas em contextos reais. Realizar uma reflexão analítica sobre os pressupostos teóricos e legais que dirigem a sua atenção para a organização e estruturação do ensino e da aprendizagem, permitindo que seja possível dar voz à Educação no seio de uma comunidade ordenada e marcadamente complexa, implica procurar um enquadramento concetual entre os mesmos. Esta atitude é exigida, de uma forma particular, aos/às docentes, na medida em que o/a próprio/a guia as suas práticas na busca da criação de um fio condutor entre o ideal e o real.

De acordo com a ideia esboçada anteriormente, entende-se que se torna perentório, neste enquadramento, convocar o/a docente a mobilizar competências em espaços reais, sendo-lhe exigido “despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p.26). Atender a estas premissas vai ao encontro do que na realidade se entende por práticas educativas ajustadas às realidades, na medida em que um conjunto de fatores interage na programação e estruturação das mesmas, nomeadamente as circunstâncias temporais e as opções metodológicas contextualizadas, que foram expressamente referidas por Perrenoud na citação acima transcrita.

Para além de Perrenoud (2000), Morgado (2005), também se tem debruçado sobre as especificidades encontradas no âmbito da profissionalidade docente, registando que o/a Professor/a deixa de ser um “difusor de conhecimentos especializados”, para passa a ser “um dos principais parceiros de um saber colectivo, e facilitador de situações de aprendizagem, que permitam aos estudantes participar nessa construção” (Morgado, 2005, p.69) indo ao encontro portanto do novo paradigma vigente e já explorado no início desta redação.

Direcionar assim o olhar para a postura a assumir pelo/a Professor/a, enquanto agente educativo/a de intervenção didático-pedagógica, implica invocar um conjunto de conceitos que se encontram na gênese da construção da sua profissionalidade e entendê-los como elos de ligação a práticas que buscam o desenvolvimento integral dos indivíduos. Assim, surge a necessidade de refletir sobre o papel dos/as docentes, enquanto agentes de formação, procedendo a uma análise pormenorizada dos principais documentos que estruturam o sistema educativo e que lhe atribuem validade na sociedade, tal como tem vindo a ser foco de atenção na redação do presente documento.

Contudo, para que seja possível proceder à referida análise, primeiramente torna-se relevante definir a essência em que reside a construção da profissionalidade docente da formanda, essência que vai ao encontro do que em Educação se designa por investigação-ação. Na medida em que, o/a investigador/a respeita um conjunto de regras éticas, que não ponham em causa o seu processo de investigação, ao mesmo tempo que respeita o sujeito da mesma e que justifica as suas ações na necessidade de “compreender situações particulares por meio de uma documentação baseada em pormenores concretos da prática” e a necessidade de “ter em consideração os significados que os acontecimentos adquirem para as pessoas de um dado meio” (Lessard-Hébert, *et al.*, 1990, p. 43). Perante o exposto, e seguindo a corrente de Máximo-Esteves, é possível assumir que “estamos perante uma estratégia que visa formar para transformar através da investigação da transformação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 11), incidindo na produção do conhecimento através da mudança contextual, reflexiva e colaborativa. Estas premissas vão ao encontro dos dois eixos estratégicos do processo de investigação-ação, a designar a ação e a reflexão, que exigem um processo de articulação simultânea da prática e da teoria, com vista à mudança pretendida em ambientes distintos, evidenciando-se, “a necessidade de avaliar não só o processo como também as próprias mudanças geradas pela intervenção” (ibid., p.19).

Neste contexto, acredita-se que “todo o saber deve perspectivar o saber-fazer e o saber-ser, diríamos mesmo, o “saber-tornar-se”, atitudes em que assenta e se compreende a necessidade de saber investigar” (Tuckman, 1999, p. 32), indo ao encontro de “uma pedagogia activa centrada no processo de desenvolvimento” que necessariamente “exige a investigação do saber e não a rotineira cópia da informação” (id.). Esta constatação leva-nos portanto a assumir que se encontra em substituição a repetição dos saberes pela construção progressiva dos mesmos, facto que remete para um novo paradigma, aliado à articulação dos fenómenos e das experiências que dão origem à construção da personalidade e permitem a evolução e a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, segundo o (s) olhar (es) dos/as seus/suas diferentes intervenientes.

Tendo em conta o supracitado, importa numa primeira análise, dirigir as atenções para o Dec. Lei nº 240/01, de 30 de Agosto, que traça o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário. O referido documento clarifica a posição que deve ser tomada como referência, na medida em que os/as agentes educativos/as estão incumbidos/as de promover aprendizagens significativas “de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa”, procurando a constante articulação entre os diferentes níveis de Educação, promovendo desta forma a transversalidade das competências exploradas (Oliveira-Formosinho, 2007, p.139). Esta articulação vai ao encontro da ideia expressa nas primeiras linhas deste capítulo, quando referido que existe uma forte necessidade em assumir a Educação como um processo contínuo, não desvinculado dos diferentes contextos que interagem nos percursos individuais de cada cidadão/cidadã. Daí a mais-valia encontrada na organização estrutural do referido Mestrado Profissionalizante, na medida em que integra dois níveis distintos de Educação (Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo), permitindo portanto a tomada de consciência da transferibilidade dos conhecimentos, necessária para a real

compreensão do sistema educativo, quando assumido como um processo sucessivo e de interligações constantes.

Importa partir do pressuposto que o perfil do/a professor/a do 1.º Ciclo já se encontra previamente definido, segundo diretrizes convencionais, contudo revela-se imprescindível, nesta fase, refletir sobre as mesmas e perspectivá-las de acordo com um certo grau de autonomia e flexibilidade, para que seja exequível atuar de forma contextualizada, tendo em conta as realidades sociais. Esta reflexão só é possível, tendo em conta que a formanda tem vindo a reunir um conjunto de informações, que carecem de interpretação individual e que têm encontrado o seu fundamento em práticas experienciadas e vividas de forma personalizada. Aqui, torna-se crucial recorrer à integração de vários momentos de formação, onde se estabelece uma dialética entre a teoria e prática, potenciando assim a construção de um saber de cariz emancipatório. O/A Professor/a reflexivo/a deve ser capaz de incorporar na sua formação e prática profissional, uma dinâmica crítica em torno da personalidade profissionalizante construída progressivamente, tal como preconiza o já mencionado Dec. Lei nº 240/01 de 30 de Agosto.

Perante estas orientações, convém inferir que o/a Profissional de Educação que sustenta as suas práticas numa postura marcadamente reflexiva, “busca o equilíbrio entre a acção e o pensamento e uma nova prática implica sempre uma reflexão sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (Alarcão, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, pp. 7-8). Acredita-se portanto, que a reflexão funciona como um catalisador de melhores práticas, que permitirá a reconstrução mental retrospectiva da ação, para tentar analisá-la e ajustá-la às especificidades do contexto de intervenção e dos/as diferentes intervenientes dos mesmos.

Neste enquadramento, o/a Professor/a aciona os mecanismos necessários, apoiado/a nos recursos existentes e construindo outros que emergem no vaivém permanente entre o acontecer e o compreender, com o intuito de estruturar e organizar o ambiente educativo, partindo do que analisa. Esta análise vai ao encontro dos já mencionados decretos, bem como dos

programas que oficializam o ensino Português e que assentam em prioridades de atuação, de acordo com a faixa etária e o nível de desenvolvimento dos/as alunos/as. Aqui, o/a docente, tem ao seu dispor um conjunto de ferramentas que lhe permitem definir percursos de atuação, nomeadamente os programas das diferentes áreas curriculares (Português, Estudo do Meio, Matemática e Expressões – Musical, Motora, Dramática e Plástica), nunca descorando da interpretação segundo o contexto de intervenção a quem se destina, na medida em que estes instrumentos de apoio constituem rumos pedagógicos e que, simultaneamente permitem ao/à docente agir com um certo grau de liberdade. Importa ainda referir o papel das metas curriculares que surgem com o intuito de fornecer uma “visão mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial” (Buesco, *et al.*, 2012, p. 4), permitindo na realidade encontrar estratégias diferenciadas que vão ao encontro do desenvolvimento integral dos indivíduos.

O/A Professor do 1.º Ciclo, enquanto interveniente direto/a no processo de ensino e de aprendizagem, é responsável pela conceção do currículo, mobilizando simultaneamente os conhecimentos e as competências subjacentes, na medida em que vai ao encontro do que se apresenta expresso no Dec. Lei nº 241/01 de 30 de Agosto, que clarifica os Perfis de desempenho específicos do profissional Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A conceção curricular supramencionada, consiste na reunião de um conjunto de informações, advindas de diversos contextos, nomeadamente do currículo oculto de cada aluno/a e das interações permanentes que surgem quotidianamente. Esta construção é feita sequencialmente, tendo em conta que sofre alterações de forma regular, tendo em conta que o foco dirige-se na exploração concetual e não na transmissão, exigindo uma constante ginástica mental e uma flexibilidade cognitiva por parte de quem o produz. Contudo, importa acrescentar que, apesar da capacidade de decisão perante a estrutura do currículo, todo ele apresenta uma lógica sequencial de organização e funciona segundo uma estratégia de ensino (Roldão, 2007),

para que seja possível partir dos mesmos pontos de referência, procurando coerência no Sistema de Ensino.

Compreender e refletir criticamente sobre as diretrizes normativas pressupõe portanto, construir um conjunto de teorias privadas que permitem atuações fundamentadas, ao mesmo tempo que, agir intencionalmente, no processo educativo em contexto do ensino formal, implica atender a um conjunto de fases que apresentam uma sequência lógica organizacional. Essa sequência passa essencialmente por observar/preparar, planejar/planificar, agir/intervir, avaliar e colaborar. Seguindo esta linha de pensamento, podemos assumir como primeira etapa na prática educativa e simultaneamente, transversal a todas as outras, a observação/preparação tendo em conta os reais interesses e necessidades do grupo de crianças, procurando incessantemente desenvolver o conceito de diferenciação pedagógica. Entenda-se por diferenciação pedagógica o conjunto de medidas didáticas que visam adaptar o processo de ensino e de aprendizagem às características individuais de cada aluno/a, possibilitando um ensino que vai ao encontro do conceito de equidade em detrimento do de igualdade. Segundo estas orientações, assume-se que a ação é perspectivada como um processo complexo que é organizado segundo objetivos de desenvolvimento a atingir, estratégias/metodologias a prosseguir e recursos a construir e adaptar. A sequencialidade nos percursos de atuação que tem vindo a ser declarada como preponderante para o sucesso das práticas, encontra-se estruturada segundo diferentes recursos legais, em diferentes formatos, com o intuito de orientar a prática profissional, servindo assim para apoiar uma pedagogia estruturada, de acordo com uma organização intencional, levando o/a Professor/a a planejar as suas ações, recorrendo à avaliação de todo o percurso e verificando a sua validade enquanto fator de desenvolvimento de novas aprendizagens no/a e para o/a aluno/a.

Tendo em conta este enquadramento, surge então a necessidade de colocar em evidência os conceitos/fenómenos que dão origem ao processo de ensino e de aprendizagem na íntegra. Portanto, para ajustar as práticas

educativas aos reais interesses e necessidades do grupo de crianças, implica proceder a uma observação atenta e continuada dos diversos fatores que intervêm direta e indiretamente no processo de formação de cada indivíduo. Nunca é demais sublinhar a importância que a observação assume no acompanhamento dos comportamentos que orientam o processo de ensino-aprendizagem, partindo da ideia expressa anteriormente, que esta fase se assume como primária e transversal no ato educativo. Identificar e analisar, são premissas que remetem para o ato de observar, na medida em que se estabelecem condições propícias à seleção de estratégias adequadas e à prossecução de objetivos perspectivados. “Só a observação dos processos desencadeados e dos produtos que eles originam poderá confirmar ou infirmar o bem fundado da estratégia escolhida” (Estrela, 1994, p.128). As opções metodológicas exigem portanto um trabalho prévio por parte do/a Professor/a, em que são criados momentos coerentes de interação pedagógica com base nas informações recolhidas. Estas interações permitem, de forma lata, a criação de espaços de manobra onde reinam sentimentos de confiança e de troca de informações que dão origem a percursos formativos com atribuição de significados. Segundo esta ordem de ideias é possível inferir que a observação assume especial destaque no processo educativo e tal como defende Vieira e Moreira, esta constitui uma “estratégia privilegiada de recolha de informação incidente na dimensão identitária da acção docente: a dimensão pedagógica” (Vieira & Moreira, 2011, p. 28).

No âmbito de uma intervenção em contexto educativo, enquanto intervenientes no desenvolvimento global dos indivíduos, torna-se crucial especificar o tipo de observação utilizada no decorrer do estágio profissionalizante, para que assim seja possível compreender a verdadeira intencionalidade perspectivada e construída progressivamente, enquanto observadores/as de processos/contextos. Assim sendo, e de acordo com o que Estrela (1994) preconiza nos seus estudos, procedeu-se a uma constante observação participante (observação-ação), recorrendo essencialmente à análise qualitativa do real, centrada primordialmente na interpretação dos

fenómenos ocorridos, a partir das diversas significações que os participantes na ação lhes conferem. Neste enquadramento, torna-se evidente a opção pela valorização das interações, enquanto eixos de ligação, proporcionando consecutivamente o conhecimento recíproco do papel de cada interveniente e as modificações que se tornavam emergentes.

As situações pedagógicas observáveis no contexto, caracterizam-se pela sua complexidade e constante mutabilidade, o que implica assumir uma postura marcadamente aliada à investigação ativa, com o intuito de dar resposta às exigências, cada vez maiores, do sistema educativo. Perante esta realidade, importa não apenas recolher a informação mas também organizá-la criteriosamente. Tomando estes princípios como atitudes pedagógicas a assumir, foi possível delimitar o campo de observação, seleccionar estratégias de atuação e simultaneamente (re) agir às situações concretas do contexto, tendo em conta o quadro teórico e concetual que estava a ser construído progressivamente na prática. É portanto, com o enfoque nas informações recolhidas que é possível proceder à “elaboração de esquemas mentais que permitem a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas” (Trindade, 2007, p. 30), dando portanto continuidade à prossecução do processo formativo de intervenção.

O quadro teórico enunciado anteriormente, diz respeito essencialmente a *teorias privadas* criadas pelo sujeito em formação, que surgem imperiosamente da confluência de saberes vindos de diferentes fontes, partindo de orientações específicas (Orientadora Cooperante, Supervisora da ESE, bem como dos/as diferentes docentes que são responsáveis pelas Unidades Curriculares que compõem o plano de estudos do Mestrado e da Licenciatura em Educação Básica) mas também de uma constante pesquisa autónoma e sustentada. Pesquisa que encontra os seus fundamentos na curiosidade em descobrir e compreender a verdadeira essência da profissionalidade docente. Esta construção personalizada da competência profissional vai ao encontro do que afirma Rosales (1990), quando explica que a teoria elaborada pelo/a Professor/a não diz respeito a uma realidade

inamovível, mas sim a uma realidade dinâmica que se enriquece e modifica com o tempo e em função de diversas fontes de informação e de influência. Por exemplo, podemos considerar que, na elaboração do conhecimento, confluem fatores como a própria experiência, a aceitação de modelos, a informação sobre investigações ou a realização pelo/a próprio/a de investigação de forma individual ou mediante a participação em equipas. Essa construção, parte portanto de um conjunto de fenómenos que interagem e se convergem aquando do desenvolvimento prático da profissionalidade.

Pensar no conjunto dos pressupostos que têm vindo a servir a formação da mestrandia, exige da mesma uma especial atenção ao conceito de planificar. A planificação e a tomada de decisões são fases de um processo vitais para que se desenvolvam competências e, estas interagem paulatinamente com todas as funções educativas. Validar a importância destas etapas que se assumem como preparatórias da ação, permite perspetivar metas e objetivos num processo sequencial, para que posteriormente seja exequível selecionar modos de ação e as atividades específicas para os casos concretos relativos à delimitação de objetivos de aprendizagem, tendo em vista alcançar as finalidades predeterminadas. O/A Professor/a, ao recorrer a esta estratégia de registar percursos flexíveis de atuação, deve ter em atenção diversas particularidades, nomeadamente as características individuais de cada aluno/a, partindo imperiosamente do princípio de que o grupo de alunos/as apresenta necessidades dissemelhantes, daí mais uma vez ser possível registar aqui a importância do conceito de diferenciação pedagógica. Por isso, “numa sala (...) onde exista ensino diferenciado, os pontos em comum são reconhecidos e desenvolvidos, e as diferenças tornam-se igualmente elementos importantes do ensino e da aprendizagem” (Tomlinson, 2008, p. 13). De acordo com a ideia expressa, é possível inferir que uma pedagogia diferenciada que se sustenta na diferenciação pedagógica concorre para o ensino-aprendizagem que valoriza processos e não apenas resultados, onde os sujeitos da ação são os/as alunos/as, dando-lhes voz e respeitando os seus ritmos de desenvolvimento.

Um outro aspeto a referir, que muitas vezes carece de um olhar personalizado, diz respeito à organização dos espaços e conseqüentemente dos recursos que se encontram à disposição dos mesmos. Esta organização, pode ser registada aquando da planificação das estratégias e exige compreender os espaços destinados às intervenções didático-pedagógicas como oportunidades para promover o ensino e aprendizagem partindo do que existe, usufruindo das suas potencialidades, dando “a volta” às insuficiências. A planificação comporta assim um conjunto de informações, que compreende vários fatores que interagem para o sucesso da estruturação das atividades e acredita-se que a mesma é construída “através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase”, implicando adaptar e regularizar a intencionalidade do currículo (Arends, 1995, p. 44).

Neste enquadramento, torna-se crucial disponibilizar algumas considerações sobre o Dec. Lei nº 6/01 de 18 de Janeiro, que apresenta os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, tendo em conta que o mesmo preconiza que a “escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular (...) experiências de aprendizagem diversificadas”, pois o/a aluno/a deve ser visto/a como um “sujeito enquanto ser único, com uma identidade, consciência e liberdade de expressão e de escolhas próprias” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1959, p.11) com “direito a uma infância digna e feliz (...), [devendo-lhe ainda ser assegurado] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer (...)” como explicita a Declaração dos Direitos da Criança (ibid., p.12). A igualdade de oportunidades constitui um princípio fundamental para gerir a complexidade do sistema educacional, em que não há protagonistas mas sim atores educativos assumindo as suas múltiplas funções, procurando atingir-se um único fim, que consiste em formar cidadãos e cidadãs autónomas, que

progressivamente usufruem das suas capacidades de forma totalmente independente mas em consonância com a vida em comunidade.

No decorrer do presente documento vários conceitos/fenómenos têm vindo a ser expostos a uma crítica analítica, sustentada substancialmente em pressupostos e ideologias que têm vindo a assumir-se gradativamente na esfera da Educação e que encontram a sua compreensão quando confrontados com exemplos ilustrativos das realidades sociais. Nesse sentido, neste momento, importa registar que todo o ciclo observacional vivenciado pela formanda deu origem a planificações conscientes sobre os interesses e necessidades reais das crianças, para que posteriormente fosse possível realizar uma análise retrospectiva de todos os mecanismos empreendidos no processo educativo, especificamente no que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (3.º ano de escolaridade).

A tomada de consciência das realidades implica fazê-lo de uma forma contextualizada e situada de acordo com a (s) corrente (s) histórica (s) e ideológica (s) que se encontram no seio da sociedade de atuação. Perante esta premissa, importa reverter a atenção para um dos fenómenos da atualidade e que tem vindo a assumir-se um eixo central de desenvolvimento nos discursos diários de cada cidadão/cidadã, ou seja, o papel das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Equacionar o papel das TIC, requer que nos debrucemos sobre a importância da temática no âmbito da Educação, exigindo aos/às agentes educativos encará-la como um elemento integrante da sua cultural profissional. Acredita-se portanto que as TIC constituem um meio fundamental de acesso à informação como um instrumento de transformação da mesma. Vários são os estudos que dirigem a sua atenção para esta área de emergência social, partindo do pressuposto que na verdade, hoje aceita-se universalmente, por exemplo, que “a componente informática adquire cada vez mais uma importância paralela às tradicionais competências da leitura, da escrita e do cálculo” (Machado, 1995, p. 124).

Ponte é um dos autores que procura clarificar os paradigmas que se encontram subjacentes à temática, assumindo que as TIC apresentam cada

vez mais influencia nas interações humanas ao mesmo tempo que se consideram “redes de partilha, participação, associação e formação de identidades” (Ponte, 2000, p. 68), sendo por um lado produtos e, por outro, produtoras da humanidade. Apesar da influência crescente que as mesmas têm vindo a assumir torna-se necessário adotar uma postura crítica, através do conhecimento aprofundado das suas potencialidade e/ou fragilidades, com o intuito de não massificar a sua utilização, no sentido de desperdiçar o seu verdadeiro interesse mas sim, apoderar-se das TIC tendo em conta que as mesmas constituem mais um meio de comunicação e um instrumento de exploração do mundo que é fundamental conhecer e dominar.

Face ao exposto, e com o intuito de dar continuidade à sequencialidade dos conceitos práticos que interagem no ato educativo, reveste-se de uma enorme importância agora focar o papel da avaliação, enquanto fase primordial no processo educativo. Desenvolver e enquadrar a avaliação no processo de ensino e de aprendizagem não deve constituir-se como uma meta final mas sim um objetivo a prosseguir, na medida em que esta reflete sobre as práticas presentes e perspectiva as futuras, dando enfoque assim ao processo em si e não apenas aos resultados finais. Stufflebeam & Shinkfield (1987) encaram a avaliação como um processo que permite identificar, obter e proporcionar informação útil e descritiva sobre o verdadeiro valor e interesse das metas previamente estabelecidas, da planificação, da ação e do impacto dessa mesma ação no contexto em que é desenvolvida. Avaliação que serve de guia para a tomada de decisões na resolução de problemas, promovendo a compreensão dos fenómenos implicados quotidianamente. No seguimento desta ideia, importa assumir que a avaliação consiste, basicamente, num processo cujo elemento central é a observação, precedido por uma planificação dessa observação e prosseguido por atividades de interpretação e intervenção contextualizada. Assume-se portanto, que a avaliação deve ser exercida como uma atividade ao serviço do conhecimento e aprofundamento das situações pedagógicas, na medida em que se atua para desempenhar uma importante função formativa no sistema educativo

(Álvarez Méndez, 2002). Nesta linha de pensamento, torna-se pertinente encarar o sistema educativo de forma cíclica, em que todas as fases se complementam mutuamente, encontrando a compreensão dos processos no seu todo através da interação das partes.

O/A Professor/a parte do princípio que, e assumindo-se como investigador/a na ação, se torna indispensável analisar e (re) construir as suas práticas, questionando-se consecutivamente sobre as mesmas, no sentido de (re) organizá-las. Assim sendo, o processo de avaliação, constitui-se um “elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações”, na medida em que permitem a tomada de decisões, com vista à promoção de aprendizagens de rigorosa qualidade. (Disp. Normativo nº1/05 de 5 de Janeiro).

Concetualizar o perfil do/a profissional de Educação, implica ainda enquadrá-lo numa lógica de colaboração, visto que este conceito constitui um pilar central no trabalho dos/as Professores/as, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional. Eis que surge uma questão: Como é que os processos de colaboração/formação se refletem na qualidade do ensino e da aprendizagem, de um determinado grupo de profissionais e no desenvolvimento de competências de cada um deles? Como já é habitual neste contexto, não é possível encontrar uma resposta concreta, contudo, partindo do pressuposto que a atividade do/a Educador/a se sustenta na adaptabilidade ao quotidiano das realidades, é exigido ao/à mesmo/a a ancoragem na reflexão coletiva, tal como na “análise e observação conjunta das situações concretas da acção; na procura colaborativa de mais informação”, geradora de novos conhecimentos profissionais e “na realização de acções de ensino em formato partilhado” (Lee e Judith Shulman, 2004 citado por Roldão, 2007, p.26). Tendo em conta esta perspetiva, os/as profissionais de Educação, envolvidos/as numa estrutura horizontal, partilham reflexões, decisões e responsabilidades, não só sobre eles/as próprios/as mas também sobre a comunidade educativa, e as suas respostas serão em forma de prática transformada, num determinado tempo e lugar. Admite-se

portanto, que é através das interações que se estabelecem nos contextos aliados à investigação e reflexão sobre as práticas, que os/as profissionais aprendem e se desenvolvem (Alarcão, 2001), investindo continuamente no aperfeiçoamento das “competências para investigar na sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (ibid., p. 26).

Um conjunto de atitudes e crenças pessoais unem-se estreitamente aos conhecimentos profissionais para dar lugar, finalmente, a uma combinação praticamente irrepetível em cada Professor/a. Face ao exposto, revela-se conveniente admitir que o enriquecimento e o aperfeiçoamento da prática, deve tomar como ponto de partida a situação em que se encontra, ou seja, a realidade social, mas também as capacidades intelectuais do/a próprio/a e as necessidades/ interesses do grupo, tendo em conta as particularidades, enriquecendo desta forma todas as componentes do ensino e da aprendizagem (Rosales, 1990).

Perante as análises realizadas no decorrer deste capítulo, importa sintetizar que estas surgem da sequencialidade/simbiose entre a teoria e a prática, que se constituíram como fontes a ingressar nas práticas coerentes e fundamentadas das situações complexas vividas em diferentes momentos contextos de intervenção. No fundo, é possível assumir que, apesar das dificuldades em encontrar consensos na definição do conceito de Educação, torna-se exequível realizar algumas inferências conclusivas no âmbito da Escola Pública e o papel que esta assume no seio da comunidade. Acredita-se portanto, que por vezes, esta é encarada como uma instituição educativa burocrática, onde o poder está marcadamente centralizado, o que gera desconforto social e simultaneamente descrença no verdadeiro valor da Escola enquanto centro de desenvolvimento do saber nas suas múltiplas ascensões. Na realidade, esta ideia tem alguma razão de ser, pois a democraticidade da escola ainda se encontra demasiado utópica. Contudo, temos vindo a verificar que existe uma forte preocupação em “reformular” este panorama. Panorama este que tem vindo a ser contestado nomeadamente

pelo já referido Dec. Lei nº 75/08 de 22 de Abril, facultando autonomia, termo central na esfera da Educação e que tem vindo a ganhar destaque no decorrer dos tempos.

CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

A prática do/a profissional de Educação encontra-se sob a orientação de diversos pressupostos legais e teóricos que regulam e regem o exercício da sua atividade e, encontram na sua estrutura princípios orientadores para fundamentar as atuações nos diversos contextos de interação. Neste sentido, importa registrar a emergência de uma análise sobre os principais documentos que basilar a atividade desses/as mesmos/as profissionais, que especificamente dirigem as suas ações para o Agrupamento Inter Municipal de Pedrouços, tendo em conta que esta análise, focada na estrutura e funcionamento institucional, resultará numa intervenção progressivamente contextualizada e ajustada às realidades sociais, na medida em que apresentam linhas de orientação, carecendo de uma interpretação personalizada, atendendo aos múltiplos fatores que interagem no ato educativo.

Partindo deste pressuposto importa portanto direcionar o olhar, numa primeira fase, para o Projeto Educativo que se encontra atualmente em vigor no Agrupamento mencionado anteriormente e, de seguida, para o Regulamento Interno, procurando sintetizar as informações básicas que levam à compreensão das dinâmicas acionadas no seio das práticas educativas.

Perante o exposto, surge então a necessidade de dar especial destaque à informação veiculada no Projeto Educativo, assumindo que este orienta as práticas desenvolvidas nos diversos contextos que se enquadram no Agrupamento Inter Municipal de Pedrouços. Este documento surge, e tendo em conta o que se encontra explanado no mesmo, com o intuito de dar a

conhecer as realidades envolventes e que interagem direta e indiretamente com a sua estruturação, contribuindo assim para a criação de relações nas suas diversas ascensões, não apenas com a comunidade educativa mas também com todos os outros parceiros que continuamente colaboram neste contexto de formação.

Para facilitar a compreensão do sistema de Ensino preconizado neste contexto, importa referir que a sede do Agrupamento situa-se no Concelho da Maia, mais especificamente na Freguesia de Pedrouços, aglomerando escolas de dois Concelhos – Maia e Gondomar. Recebe portanto alunos/as de ambos os Concelhos, predominantemente, das freguesias de Pedrouços e Águas Santas - Maia e da Freguesia de Rio Tinto - Gondomar. Este facto constitui-se como um indicador da grande diversidade cultural e social que se cruza entre as diferentes escolas que pertencem ao respetivo Agrupamento.

Existem em Pedrouços e em Rio Tinto várias associações culturais e desportivas sem fins lucrativos que espelham a presença de um forte espírito associativo nos Concelhos em análise. Por enquanto, são ténues os elos de ligação entre estes organismos e o Agrupamento de escolas. Contudo, a prática de escutismo tem captado muitas crianças e jovens adolescentes que frequentam as escolas do Agrupamento, contribuindo assim para o fortalecimento de relações que promovem a interação social e conseqüente desenvolvimento integral de todas as entidades envolventes.

Seguindo esta ordem de ideias, torna-se fulcral registar que a composição do atual Agrupamento, resultou da fusão de dois Agrupamentos distintos – Agrupamento Vertical de Escolas de Pedrouços e Agrupamento Horizontal Triana/Santegãos. Esta aglomeração resulta de orientações da tutela externa, levando assim à criação de um Mega Agrupamento, onde coexiste a preocupação frequente em desenvolver um organismo com identidade própria, não descorando das características específicas de cada contexto (Escola, Jardim), bem como a distância geográfica existente entre as oito Escolas do Primeiro Ciclo, os Jardins de Infância e a EB2,3 de Pedrouços (Sede).

Apesar das divergências entre contextos, a identidade própria, a que atrás se alude, é visível através da aceitação das diferenças, onde são conjugados esforços para que prevaleça o desenvolvimento pessoal e social das crianças e de todos/as os/as profissionais que interagem com as mesmas.

Nesta linha de pensamento, e tendo em conta a origem da sua composição, é necessário apontar para um dos termos que o designa, a destacar: Vertical. Este Agrupamento designa-se Vertical pois nele coexistem vários graus de Educação, desde a Educação Pré-Escolar até ao terceiro ciclo do Ensino Básico, a saber: Jardim-de-Infância (JI) de Guadalupe, JI Carreiros, EB1 Giesta, EB1/JI Paço, EB1/JI Enxurreiras, EB1Parada, EB1/JI Pedrouços, EB1/JI Boucinha, EB1 Triana, EB1 Santegãos e a escola sede EB 2,3 de Pedrouços.

A diversidade de instituições, com características muito próprias, que compõem este Agrupamento, vai ao encontro dos desafios que a Escola, como instituição pública, atravessa nos dias de hoje. Desafios esses que exigem respostas novas e diversificadas, que passam pela presença e colaboração mais estreita de outros/as técnicos/as, nomeadamente, psicólogo/a, terapeuta da fala, assistente social, animador sócio cultural, enfermeira e agentes do Programa Escola Segura.

Neste enquadramento de informações, importa registar que o Agrupamento em análise é considerado um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Reveste-se de enorme importância valorizar este dado, na medida em que o mesmo aponta prioridades de integração, da criação de planos de intervenção concretos e ajustados aos reais contextos, onde são construídos possíveis mecanismos de atuação (Projeto Educativo TEIP, 2012-13). Todavia, ir ao encontro destes pressupostos apresenta algumas fragilidades diárias, tendo em conta que é visível a falta de professores/as de apoio socioeducativo, terapeuta da fala, psicólogos/as e assistentes sociais. Esta carência de Assistentes Operacionais é a mais evidente, tornando-se visíveis as limitações no acompanhamento e no auxílio às práticas letivas.

Após a análise feita ao Projeto Educativo tornou-se possível ainda inferir que muitas vezes, e tendo em conta a conjuntura económica que a sociedade atravessa, as Escolas são encaradas como um local de permanência e não de desenvolvimento integral das crianças. As dificuldades económicas vividas por muitas famílias são visíveis através da percentagem de alunos/as subsidiados/as, apresentando portanto carências nos seus diversos níveis, a destacar: alimentação e higiene. Estas carências, não raras vezes, evidenciam-se nas dificuldades de integração escolar e no acompanhamento familiar deficitário, ou por vezes, inclusive a falta dele. Estas dificuldades tendem a aumentar com o tempo, o que contribui para a deterioração das oportunidades de aprendizagem e conseqüente regressão no desenvolvimento.

Partindo das realidades expressas anteriormente, o Agrupamento assume como premissas de atuação as seguintes:

1. Criar condições de acesso e de sucesso educativo para todos/as os/as alunos/as;
2. Educar cidadãos e cidadãs com plena consciência dos seus direitos e deveres;
3. Contribuir para o conhecimento da identidade cultural;
4. Promover o uso correto da língua Portuguesa;
5. Desenvolver no/a aluno/a respeito e responsabilidade pelo ambiente, espaços e equipamentos;
6. Desenvolver sentimentos de partilha e de solidariedade entre todos/as;
7. Preparar os/as alunos/as para uma vivência saudável do seu corpo.

No seguimento das finalidades expressas anteriormente, surge então a necessidade de criar um outro documento oficial que estrutura a funcionalidade da Escola – Regulamento Interno (doravante a designar RI). O RI é o instrumento político por excelência da expressão da Autonomia organizacional de atuação da Escola, na medida em que concede um maior poder de regulação no âmbito da tomada de decisão sobre o seu próprio

funcionamento e organização internos, para maior eficiência e eficácia no cumprimento da sua Missão Educativa. Esta ideia é sustentada pelos documentos instituídos pelo Ministério da Educação, nomeadamente através do Dec. Lei nº 75/08, de 22 de Abril e o Dec. Lei nº 137/12 de 2 de julho, (que resulta da alteração do 1.º) que aprovam o regime de “autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”, assim como dos respetivos agrupamentos (DL nº137/12 de 2 de julho, art. 1.º). Um dos factos que atesta a autonomia facultada aos órgãos de gestão escolar, diz respeito à atribuição de responsabilidades às mesmas, para desenvolver mecanismos “credíveis e rigorosos de avaliação e acompanhamento do desempenho, que permitam a qualidade do serviço público de educação” (ibid., art. 57º).

O respetivo RI define os objetivos, filosofia e procedimentos da concretização da nova autonomia e gestão escolar concedida às instituições de ensino, conforme os decretos acima referidos. Permite assim, encontrar pontos de equilíbrio que levem à partilha de responsabilidades, tendo em conta os valores e os princípios que orientam a prossecução de regras de convivência, o enquadramento de comportamentos padronizados, o auxílio à tomada de decisões. Este documento proporciona ainda a fundamentação de projetos de intervenção, promovendo portanto a coexistência de direitos e deveres, na medida em que se aposta na máxima da formação ao longo da vida.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA EB1/JI DA BOUCINHA

Compreender os pressupostos que orientam as práticas de um conjunto de instituições que trabalham seguindo os mesmos princípios, constitui uma premissa para que posteriormente seja possível entender as bases estruturais de uma dessas mesmas instituições especificamente. Seguindo esta linha de pensamento, importa nesta fase, recorrer à análise particularizada da EB1 /JI

de Boucinha, tendo em conta que é nesta instituição educativa que a estagiária se encontra a desenvolver a sua prática pedagógica.

Numa primeira instância, convém referir que a mesma se encontra situada na freguesia de Rio Tinto, lugar da Triana, no limite do Concelho de Gondomar. Rio Tinto é uma cidade que se encontra a norte de Portugal, composta por cerca de 50 mil habitantes, aproximadamente, e concentra as suas principais atividades económicas na arte da ourivesaria, constituindo portanto um símbolo da região. Nesta ordem de ideias, torna-se relevante ainda assinalar que, ao nível do comércio local e dos serviços, alista-se uma grande variedade, nomeadamente de cafés, pastelarias/confeitarias, talhos, mini e supermercados, lojas de roupa e calçado.

A EB1 da Boucinha é conhecida por ser uma escola do Plano Centenário, tendo em conta que parte da organização estrutural da mesma vai ao encontro da corrente vivida entre 1940 e 1960, denominada por *Estado Novo*. Realizando agora uma análise para as infra-estruturas existentes na EB1 da Boucinha, é de referir que estas estão dispersas por quatro edifícios distintos, a destacar: um bloco do “plano centenário” (com quatro salas); um pavilhão denominado por “P3” (com seis salas); um centro de recursos (funcionando como uma sala de aula) e três monoblocos climatizados instalados no presente ano letivo, com o intuito de dar resposta ao número de alunos/as que se encontra a frequentar as instalações da instituição. Para além dos espaços destinados às atividades letivas regulares, existe ainda um refeitório para fazer face aos almoços dos/as intervenientes das instituições, bem como um campo de jogos, dois cobertos exteriores e um espaço de recreio equipado com instrumentos de diversão.

Passando das infra-estruturas para a análise do público que as integram, convém apontar que são frequentadas por cerca de 300 alunos/as do 1º ciclo, com idades compreendidas entre os seis e os 12 anos, distribuídos/as por 14 turmas (1º ano (três turmas), 2º ano (três turmas), 3º ano (quatro turmas) 4º ano (quatro turmas). Este facto, leva à informação retida nos pontos anteriores sobre a falta de recursos humanos, partindo de uma preocupação

do próprio Agrupamento, tendo em conta que os espaços são reduzidos comparativamente com o número de alunos/as que os frequentam.

Dos/as 300 alunos/as da EB1 da Boucinha são imensos os/as alunos/as que beneficiam dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE) da Câmara Municipal de Gondomar, não sendo possível precisar um número, dada a instabilidade financeira das respetivas famílias. Neste sentido, os/as alunos/as do escalão A podem usufruir de lanche no intervalo da manhã, designado como um suplemento alimentar, composto por pão (diversificado de dia para dia o recheio do pão). A todos/as os/as alunos/as, sem exceção, é distribuído um pacote de leite diariamente.

Paralelamente ao funcionamento das atividades letivas existentes nas 14 turmas regulares que compõem a ação da instituição, importa referir que são disponibilizados outros serviços para dar resposta às particularidades dos contextos diversos que coexistem na mesma. Assim, destaca-se o funcionamento de uma sala que se destina ao Serviço de Apoio à Família (SAF), da responsabilidade da Câmara, duas salas de intervenção especializada, designadas por Unidade de Intervenção Especializada de Multideficiência (UIEM) e a Unidade de Ensino Estruturado do Autismo (UEEA). As Unidades são frequentadas por oito alunos cada, com idades compreendidas entre os seis e os 11 anos de idade, beneficiando neste sentido de um Currículo Específico Individual (CEI).

Para melhor desenvolverem os objetivos delineados para cada aluno/a, as referidas Unidades têm o apoio dos/as técnicos/as do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) e do Centro de Recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (CRTIC). Aqui, tornam-se visíveis movimentos de parceria, em que são desenvolvidas atividades de articulação, integração e desenvolvimento integral. Neste sentido, são elaborados planos de ação que enveredam por diversas vertentes, nomeadamente, terapia da fala, terapia ocupacional, fisioterapia, acompanhamento psicológico, podendo incluir avaliação especializada elaboração, avaliação e reavaliação do Programa

Educativo Individual (PEI), tal como se encontra consignado no Dec. Lei nº 3/08 de 7 de Janeiro.

De referir ainda, que todos os alunos que apresentam estas particularidades, encontram-se integrados em turmas do ensino regular por períodos de tempo de acordo com as suas características, sendo-lhes atribuído um horário particular. Estes alunos/as beneficiam de um acompanhamento constante por parte de Assistentes Operacionais, que também os acompanham às respetivas salas de aula do ensino regular.

A instituição dispõe ainda de um espaço destinado ao Apoio Educativo, designado por “ABC...de Tudo”, auxiliado por um professor que acompanha o estudo dos/as alunos/as. De realçar ainda a existência de uma sala de convívio para docentes, tal como outro para assistentes operacionais, destinadas a momentos de convívios e partilha de experiências. Paralelamente, as crianças têm oportunidade para se reunirem no refeitório, bem como nos espaços de recreio disponibilizados para as mesmas, tal como já foi mencionada em momentos anteriores da seguinte explicação.

De forma sintética, é possível verificar que a instituição, relativamente ao corpo docente, é composto por 25 professores/as e educadoras (14 com turma, quatro nas Unidades, uma professora Coordenadora de escola, uma professora bibliotecária, um professor do “ABC...de TUDO” (Apoio ao Estudo), uma professora da Educação Especial e três educadoras).

Por último, importa ainda referir que a instituição tem vindo a dinamizar o funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular, que são da responsabilidade da Câmara Municipal de Gondomar. No presente ano letivo são Inglês, Educação Físico Motora e Educação Musical. O Horário das AEC's concentra-se entre as 16h30m e as 17h30m e não são de cariz obrigatório.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A análise pormenorizada do contexto educativo implica atender a um conjunto de informações advindas de diversas fontes. Esta análise, deve

apresentar-se de forma sequencial e coerente com o intuito de realizar uma crítica analítica de forma contextualizada, enquadrando as informações e interpretando-as para ações práticas futuras.

De acordo com a ideia esboçada anteriormente, eis que surge agora o momento para dirigir o olhar para a turma do 3.º H, tendo em conta que foi na respetiva turma que a estagiária dirigiu as suas principais intervenções. Para que seja exequível apresentar as próximas informações, torna-se relevante afirmar que as mesmas só foram possíveis através de múltiplas observações, conjugando com reflexões sobre as mesmas.

Assim, em primeiro lugar, importa registar que a caracterização foi realizada em diversos focos, nomeadamente ao nível da turma, do (s) espaço (s), dos recursos e o tempo e, simultaneamente, das opções metodológicas adotadas pela Professora Cooperante, bem como das razões que estão na origem das mesmas.

Relativamente à composição da turma, a mesma é constituída por 19 alunos/as, sendo dez do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos de idade. Do conjunto dos/as alunos/as dois elementos do sexo masculino apresentam Necessidades Educativas Especiais (doravante a designar NEE), designadamente com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), facto que lhes exige a integração numa das Unidades da Instituição (UEEA). Este enquadramento no grupo de NEE encontra-se ao abrigo do Dec. Lei n.º 3/08 de 7 de janeiro, que preconiza a necessidade de os/as alunos/as usufruírem de um Currículo Específico Individual (CEI), tendo em conta as suas características individuais e específicas. Segundo o mesmo Decreto, a presença de um CEI poderá traduzir-se em “alterações significativas no currículo comum, podendo as mesmas traduzir-se na introdução, substituição e ou eliminação de objectivos e conteúdos, em função do nível de funcionalidade da criança ou do jovem” (p. 159).

Partindo dos traços gerais revelados sobre a composição da turma, importa agora passar para um registo relativo à caracterização sócio económica do

agregado familiar dos/as alunos/as de uma forma geral, recorrendo neste sentido ao Plano de Turma referente ao ano de 2013. O mesmo revela o aumento progressivo do número de alunos/as que necessitam de apoio social, facto que se justifica pelo enquadramento das famílias no âmbito do nível económico médio baixo, acompanhando a conjuntura económica que o país tem vindo a atravessar.

Apesar das adversidades económicas, é possível verificar que na generalidade, os/as alunos/as revelam autonomia emocional, partindo do pressuposto que anunciam facilidade em transmitir emoções, exteriorizando-as de acordo com as situações do quotidiano. Esta evidência reflete-se também aquando da intervenção nos diálogos que reiteram nas práticas educativas, assumindo que os processos de ensino e de aprendizagem regem-se a duas vozes, docente (s) e alunos/as.

A heterogeneidade da turma é assinalada pelos diferentes ritmos de trabalho existentes na turma, exigindo por parte dos/as responsáveis pela dinamização das atividade pedagógicas uma maior complexidade e diferenciação pedagógica, com o intuito de procurar um maior número de respostas para as problemáticas que vão surgindo diariamente. Para além dos ritmos de trabalho, subsiste ainda a divergência de interesses e necessidades, consistindo uma principal preocupação o encontro de equilíbrio de tarefas, para fortalecer a harmonia das aprendizagens e atribuir-lhes o real significado que as mesmas exigem.

Um outro aspeto a mencionar, e que dirige a atenção para um outro foco estruturante, diz respeito à organização do espaço.

De acordo com a Figura 1, é possível



Figura 1 - Organização do Espaço

verificar que a sala se encontra estruturada segundo três filas diferentes (duas na horizontal e uma na vertical), reunindo ainda um espaço destinado à execução de tarefas com os

dois alunos com NEE. Esta organização permite a circulação pelo espaço e consequentemente a facilidade de acesso à informação por parte de todos/as os/as alunos/as. Contudo, importa registar que esta organização é flexível de acordo com o tipo de atividades dinamizadas, sendo reestruturada consecutivamente, em função das intencionalidades educativas.

Relativamente aos recursos, torna-se essencial relatar que a sala dispõe de um quadro branco e projetor, o que facilita a atividade docente e consequente apreensão dos alunos, funcionando este como uma ferramenta de acesso à informação para o grande grupo. Para contrariar esta potencialidade, é fulcral apontar que a sala não dispõe de instalações para aceder à internet, exigindo um esforço acrescido por parte da cooperante e das estagiárias em levar uma pen móvel para aceder à Internet sempre que necessário e desejável. Esta preocupação vai ao encontro da necessidade, referida no capítulo 1, em permitir ao grupo de alunos/as contactar com as TIC quando confrontados/as com a construção do conhecimento, levando da mesma à forma à tomada da consciência das suas potencialidades, quando usadas da forma adequada ao contexto e aos respetivos objetivos da sua utilização.

Neste enquadramento constitui-se ainda essencial referir o uso da luz natural, como um dos recursos principais no contexto da sala de aula, aproveitado através das 3 janelas que existem na mesma, procedendo a uma atitude de responsabilidade com o meio ambiente, na medida em que são utilizadas as energias renováveis, contribuindo assim para a formação pessoal e social de forma prática visível.

Um último aspeto a mencionar diz respeito às interações existentes entre os demais intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem que concerne à observação e intervenção, dando evidências de valores aliados à cooperação, entajuda e espírito de equipa, em que reina a co-construção de novas aprendizagens. Este facto levou à tomada de consciência das dinâmicas que giravam em torno do processo em contacto, permitindo assim a partir desse momento assumir uma postura progressivamente coerente com o

observado mas não descorando da crítica que leva à inovação exigida pela profissionalidade docente.

Centrarmo-nos nas questões exploradas anteriormente, não implica deixar outras de parte que surgem da constante atualização da experiência. Contudo, é necessário encontrar um fio condutor que conduza à frequente interrogação, em simultâneo, do contexto institucional da formação, as suas possibilidades e limitações; as conceções da profissão docente, de profissionalização e de profissionalismo envolvidas; a natureza do conhecimento profissional que se visa produzir entre os/as alunos/as e os/as futuros/as professores/as e o que, de facto, se produz (Esteves, 2002, p. 29). É possível afirmar que estes são os princípios norteadores para a compreensão do contexto em que a estagiária desenvolveu as suas intervenções, numa postura dirigida para a pro-atividade.

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

A construção prática da profissionalidade docente

A construção de uma prática educativa consistente e consciente, com responsabilidade e simultaneamente com honestidade, implica a aquisição de determinadas competências e valores, que se ajustam ao paradigma da prática reflexiva que exige do/a Professor/a uma constante autoanálise e autocrítica. A aquisição destes valores deve iniciar-se precocemente, aquando da formação de professores/as, com o intuito de desenvolver competências inerentes à esfera da Educação, mas também dar origem a outras que se convertam num saber-fazer e saber-ser, em contexto educativo, que se caracteriza pela sua complexidade.

Para fazer face à aquisição de competências mencionada anteriormente, importa mencionar o contributo da intervenção prática em contexto do 1.º Ciclo, especificamente numa turma do 3.º ano de escolaridade. Através da atuação neste contexto prático de ensino e de aprendizagem foi possível criar espaços propícios à simbiose entre a teoria e a prática, atendendo aos diferentes domínios que estruturam a aprendizagem, tal como tem vindo a ser problematizado nos capítulos antecedentes. Esta constatação permite-nos compreender a necessidade frequente do/a profissional de Educação assumir uma postura de pro-atividade perante as suas práticas, apoiando-se na premissa da investigação e encará-la como estratégia de formação. Neste momento, importa mais uma vez, dirigir as atenções para o conceito de investigação-ação, tendo em conta que o mesmo norteou todas as práticas

exercidas pela formanda neste contexto de formação, e que na realidade serve de mote para posteriormente proceder-se a uma análise pormenorizada do conjunto das atividades dinamizadas.

Partindo do pressuposto enunciado anteriormente, reveste-se de enorme importância explicitar que o conceito de investigação em educação remete-nos para várias dimensões educativas, nomeadamente foca a necessidade de representar a dimensão de ser pessoa e contribuir para a construção coerente e progressiva de aprendizagens significativas no seio de uma comunidade, atendendo às suas múltiplas características de forma individualizada mas ao mesmo tempo em interação. Neste sentido, é fulcral interpretar objetivos, metodologias e finalidades educativas, tendo em conta o contexto de intervenção pedagógica, sem nunca descorar da individualidade de cada sujeito. Esta postura vem portanto dar ênfase ao modelo construtivista, apelando à articulação entre teoria e prática, com o intuito de construir e reconstruir o conhecimento. Nesta linha de pensamento construtivista assume-se que o principal objetivo do ensino e da aprendizagem é a aquisição, por parte do/a aluno/a, de um conhecimento claro, estável e organizado numa estrutura hierárquica de conceitos, na medida em que o conhecimento é construído pelo/a próprio/a. A ideia expressa vai ao encontro do que Becker defende quando afirma que “o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado” (Becker, 2001. p. 72), mas sim que se constrói de forma progressiva através da validação das experiências de aprendizagem, que acompanham os percursos de formação dos cidadãos/ãs em formação.

Nesta ordem de ideias torna-se visível que o contexto, pressupõe assim, uma compreensão progressiva e intensa, apoiada num trabalho de campo que analisa as situações do quotidiano, onde constantemente se procede a uma construção do saber prático. A premissa do saber prático está na constante exploração e explicação dos fenómenos existenciais, ou seja, na procura incessante de respostas a questões imprevisíveis e que dão origem a uma visão gradualmente alargada do conhecimento e da informação

integrando o saber sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo. Esta inferência leva-nos a afirmar que se torna crucial investir numa prática reflexiva sustentada para nos aproximarmos o mais possível e desejável do saber holístico mencionado anteriormente.

Mais uma vez é convocado um dos conceitos que se encontra na génese da construção da profissionalidade docente e que tem vindo a preencher as linhas deste documento – reflexão. A reflexão, na ação educativa, visa uma intencionalidade, intencionalidade essa que vai ao encontro da prática reflexiva, redescobrimo a natureza das próprias atuações educativas. Esta prática reflexiva pode ser encarada segundo duas perspetivas: de forma descritiva, em que se explica como são as situações, mas também de forma interpretativa/avaliativa, ou seja, o que a educação é e o que deve ser, no sentido de operar mudanças que levem sistematicamente ao desenvolvimento dos/as intervenientes dessas mesmas práticas. É segundo estas duas perspetivas que se procederá à descrição/análise das experiências que foram desenvolvidas no decorrer da intervenção pedagógica, com o intuito de sistematizar e compreender as aprendizagens que estão na origem deste processo de maturação profissional e pessoal.

No decorrer da formação que tem vindo a marcar o percurso da formanda, regista-se que tem vindo a ser possível reunir e desenvolver ferramentas que levam a uma atitude profissional de pendor reflexiva e indagadora, fortalecendo a capacidade para tomar decisões perante a realidade educativa e fundamentá-las. Tomar decisões neste contexto pressupõe colocar em ação o saber adquirido até ao momento, administrando o novo que vai surgindo, gerando neste sentido equilíbrios de informação.

Com base nos pressupostos que aqui foram explorados foi possível intervir praticamente na (s) realidade (s) educativa (s) individual (ais) vivida (s) coletivamente, recorrendo a diferentes fontes de recolha/sistematização de informação, com o intuito de realizar uma intervenção, progressivamente, coesa e coerente, tendo em conta as particularidades do contexto e dos/as seus/suas intervenientes (diretos/as e indiretos/as). Neste enquadramento

torna-se eminente afirmar que se procedeu à procura de conformidade (s) entre factos e ideias, coexistindo perspetivas, de forma a desenvolver práticas ajustadas aos reais interesses e necessidades do grupo de alunos/as.

Perante a ideia esboçada anteriormente, é fácil inferir que as práticas que foram executadas neste contexto encontraram as suas bases nas situações reais vividas e experienciadas concretamente, reunindo assim um conjunto diferenciado de opções metodológicas, que resultaram das observações constantes a diferentes focos que interagem no processo de ensino e de aprendizagem, tal como já foi referido em momentos anteriores. As observações recolhidas foram constantemente sustentadas em pesquisas paralelas e na sua posterior análise, interpretando analiticamente realidades sociais específicas, onde a reflexão reinava quando se traçavam percursos de atuação e se registavam os efeitos dos mesmos. Intervir no âmbito da Esfera da Educação exige compreender os processos que estão na sua origem não de forma unilateral, mas sim construir uma teia concetual que promove interações recíprocas, onde é possível (re) descobrir na prática as conceções teóricas, a dita simbiose entre a teoria e a prática que tem vindo frequentemente a ser problematizada ao longo deste excerto.

A aplicabilidade do conjunto de pressupostos que marcam o percurso formativo da formanda encontra o seu auge aquando da intervenção no referido contexto. Importa neste seguimento, mencionar que previamente ao primeiro contacto direto com os espaços e os/as seus/suas intervenientes, surgiram um conjunto de expetativas iniciais que despoletaram curiosidades e anseios, tal como foi alvo de registo no diário de formação que acompanhou as intervenções da formanda (cf. Anexo 2AI). Estes sentimentos registam-se essencialmente devido ao desejo em conhecer as dinâmicas organizacionais da instituição, as diferentes estruturas/recursos e as metodologias adotadas por parte da Professora Cooperante, com o intuito de posteriormente proceder-se a atuações práticas que fossem coerentes com as observações/informações recolhidas, não criando conflitos nos percursos que os/as alunos/as estavam enquadrados/as.

Este novo desafio coloca em epígrafe a mobilização de diversas competências que têm vindo a ser desenvolvidas e reconstruídas no decorrer do percurso de formação, exigindo assim a mobilização de um conjunto de teorias que encontram na sua génese o estudo e a interpretação de quadros conceituais validados cientificamente. De acordo com esta premissa, a estagiária iniciou o processo de intervenção na Boucinha encarando este período como propício para criar espaços de reflexão sobre as necessidades/interesses de cada aluno/a, desenvolvendo simultaneamente mecanismos ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Assente nestes propósitos serão descritas e analisadas criticamente algumas das atividades que foram desenvolvidas e que marcaram o percurso vivenciado ao longo dos quatro meses (aproximadamente) de intervenção pedagógica.

Para fácil compreensão da organização procedimental da intervenção, neste momento, torna-se pertinente explicitar a periodicidade que traçou as atuações da formanda. A primeira semana destinou-se à observação participante (de 2 a 4 de outubro), investindo incessantemente na criação de espaços de confiança e de à vontade recíprocos, de captação de informações-base, em que olhar para as individualidades implicava compreendê-las na interação com os seus pares e com os adultos que interagem com as mesmas. Eis que surge então a necessidade de questionamento, atitude que tem vindo a pautar o percurso formativo da formanda: Como promover aprendizagens significativas recíprocas? Esta questão apresenta especial destaque nesta explanação tendo em conta que acompanha todas as fases deste processo e que pauta outras indagações espontâneas que emergem da reflexão prática. Momento oportuno portanto para iniciar a convocação dos pilares que sustentam as atuações, a destacar os conceitos/fenómenos de observação, planificação, ação e reflexão/avaliação. Conceitos esses que já foram previamente explorados, com o intuito de procurar harmonia conceitual entre eles, na medida em que a sua compreensão é convocada para a convergência na prática através da atenção dada às características que marcam o contexto

situacional, particularizando os pequenos grandes pormenores que se instauram no terreno, dando assim origem a um ciclo de atuação que exige a passagem por diversas fases distintas mas simultaneamente complementares.

Importa neste enquadramento referir o contributo da construção de alguns instrumentos de recolha de informação, construídos pela díade de estagiárias, partindo da necessidade de encontrar mecanismos de registo, para uma posterior interpretação, apoiada no cruzamento de informações que focam aspetos distintos. Esta construção enveredou essencialmente pelos Guiões de Observação, recorrendo a dois modelos diferentes, um organizado segundo uma lista de verificação, estruturado segundo quatro dimensões: 1) Diferenças individuais; 2) Oportunidades de aprendizagem, tarefas e atividades; 3) Ambiente de trabalho e 4) Comunicação (cf. Anexo 2AII). Um outro corresponde a uma forma de registo de resposta aberta, em que são colocadas algumas perguntas relativas à organização/dinâmica das atividades letivas organizadas pela docente responsável pela turma e cada questão é acompanhada com um espaço para realização de inferências (cf. Anexo 2AIII). Estes dois documentos possibilitaram, a reunião de informações úteis para dar continuidade ao processo de intervenção, confrontando perspetivas e ao mesmo tempo idealizando cenários emergentes de atuação. A destacar a preocupação ao nível do incremento das novas tecnologias bem como a dinamização de estratégias que respondam ao grupo de forma equitativa, promovendo portanto oportunidades de aprendizagem iguais mas com qualidade, dando voz ao conceito de diferenciação pedagógica já explorado no capítulo 1.

Após a primeira semana de adaptação, iniciou-se uma segunda semana de intervenção (de 9 a 11 de outubro), que se destinou à contínua observação participante mas agora, cooperando ativamente nas atividades letivas, ou seja, momento apropriado para movimentações constantes pela sala de aula, mostrando ao grupo que a díade se encontrava disponível para possíveis esclarecimentos promovendo um conforto progressivo ao nível da confiança e do acompanhamento sempre que desejável e pertinente.

Aqui registou-se uma evolução comparativamente com a primeira semana, essencialmente ao nível das solicitações que já se descentravam da Professora Cooperante, evidenciando que os/as alunos/as começavam a compreender qual seria o papel das formandas naquele contexto, assimilando que poderiam assim contar com o apoio das mesmas quando sentissem necessidade para tal. Este facto é constatado tendo em conta as intervenções de um número alargado de alunos/as, através das seguintes expressões: “Professora J pode chegar aqui por favor? Tenho uma dúvida” (Aluno X) ou “Vocês vão estar aqui muito tempo a ajudar-nos?” (Aluna Y). Questões que evidenciavam a necessidade por parte dos/as alunos/as compreenderem o fundamento da presença das estagiárias e o tipo de funções que lhes estavam atribuídas.

Seguindo esta linha de pensamento, torna-se perentório assumir que estavam a ser criadas condições para que pudessem começar a ser idealizadas estratégias de atuação, tendo em conta a construção de interações recíprocas progressivas. Eis que se inicia então a terceira semana de estágio (entre 16 a 18) de outubro, destinada ao desenvolvimento de uma atividade alternada por cada elemento da díade. Assim, foram planificadas duas atividades para dias letivos diferentes (uma para quarta e outra para quinta), ocupando cerca de 90 minutos cada uma respetivamente. Na quarta-feira, a opção de realizar uma tarefa no âmbito da culinária relaciona-se diretamente com o facto de comemorar-se o Dia Mundial da Alimentação, revertendo para a importância da temática e os cuidados a ter respetivamente, ou seja, percorrer valores de cidadania e saúde alimentar. Foi neste sentido que a atividade centrou-se no levantamento de conceções alternativas dos/as alunos/as sobre a alimentação saudável e posteriormente procedeu-se à confeção de batidos de fruta para degustação subsequente por parte de toda a turma. Visível, neste momento, a preocupação em incorporar uma estratégia de ensino e aprendizagem pouco vulgar no percurso do grupo, disponibilizando meios práticos de assimilação de aprendizagens significativas.

Relativamente à atividade realizada no dia seguinte, reveste-se de enorme importância referir que a opção por explorar os conceitos de distrito, concelho e freguesia, no âmbito do Estudo do Meio, parte da sugestão da Professora Cooperante, dando liberdade às estagiárias para encontrar estratégias para realizar essa mesma exploração. Neste momento, foi perceptível a atribuição de confiança no planeamento do processo de ensino, onde as diretrizes apenas eram realizadas ao nível concetual, disponibilizando autonomia para os procedimentos e os recursos a adotar. Este facto permitiu um confronto com as expectativas iniciais reveladas, quebrando o sentimento de desconforto relativamente à receção por parte da Cooperante bem como da flexibilização atitudinal, na medida em que a mesma se mostrou recetiva para colaborar progressivamente, exprimindo que “através do trabalho cooperativo entre as três será possível promover momentos de aprendizagem diferenciados em que todos podem usufruir positivamente” (Expressão utilizada pela professora Cooperante aquando da planificação das atividades no dia 4 de outubro de 2013).

Tendo em conta que as atividades anteriores descritas surgiram como a primeira intervenção individual perante a turma, tornou-se necessário construir um documento de registo escrito do percurso semanal de atividades letivas, para que posteriormente fosse possível recorrer ao mesmo com o intuito de criar um fio condutor entre os diferentes momentos de intervenção. Assim surge um primeiro documento, similar a uma planificação, mas este apenas com tópicos orientadores dos conceitos e dos conteúdos a abordar nas respetivas horas letivas (cf. Anexo 2AIV).

Até ao momento, a díade de estagiárias já tinha usufruído de três semanas de intervenção pedagógica no contexto e começava a construir vínculos com os/as diferentes intervenientes neste processo, com os próprios espaços de intervenção bem como com as dinâmicas organizacionais da instituição e da respetiva turma. O aumento sucessivo da complexidade das responsabilidades intra e interpessoais das formandas, constituiu-se um dos focos de reflexão entre os elementos da díade mas também entre a díade e a

Professora Cooperante. Facto que pronuncia uma preocupação crescente desejável em compreender os princípios pedagógicos observados e os que surgirão diariamente, com o intuito de provocar desafios, aproximando assim a atuação e a compreensão como faces da mesma moeda.

Seguindo a ordem cronológica dos acontecimentos, sucede-se a quarta semana de intervenção (23 a 25 de outubro), designada para o desenvolvimento de 1 manhã/tarde alternada, proporcionando o aumento equilibrado do número de horas disponibilizado para a responsabilização de dinâmicas. Este acréscimo resulta do conhecimento cada vez mais pormenorizado das características de cada aluno/a, dando origem ao aprofundamento de ações contextualizadas e fiéis aos reais interesses e necessidades do grupo.

Foi com base nestes pressupostos, que se procedeu à estruturação de uma atividade de exploração das horas, minutos e segundos, enquanto unidades de tempo, tendo em conta que uma grande percentagem dos/as alunos/as não compreendiam o conceito de forma explícita nem conseguiam proceder à sua identificação em relógios. Esta necessidade surge ainda pela incapacidade de realizar operações matemáticas com as unidades de tempo acima referidas, dificuldade essa que vai de encontro ao que se encontra preconizado no Programa de Matemática de 2013.

Neste sentido, desenvolveu-se colaborativamente, em tríade, um percurso pedagógico com diferentes etapas (cf. Anexo 2AV), registando a área curricular de exploração dirigida, bem como os objetivos inerentes à mesma, especificando tempos, estratégias de atuação, recursos e metodologias de avaliação. Contudo, neste enquadramento, importa referir que o plano diário anteriormente mencionado assume-se segundo um documento flexível de apoio às práticas das estagiárias, tendo em conta que são operadas alterações que se assumem como pertinentes no imprevisto e que resultam da contínua reflexão na, sobre e para a ação. Perante o exposto, a estagiária Marisa dinamizou a atividade intitulada por “Podes dizer-me as horas por favor?”, iniciando com um levantamento prévio sobre as conceções alternativas

relativamente ao conceito de tempo e reaproveita essas mesmas concepções para explorar o conceito e conduzir à atribuição de significado aos conhecimentos. Nesta análise, torna-se relevante referir que no decorrer desta intervenção existiam objetos ocultos (diferentes tipos de relógios) que funcionavam como elementos motivadores e que eram desvendados pausadamente de forma intencional, procurando captar a atenção de todo o grupo.

Permitir o contacto concreto e palpável com os objetos aos sujeitos de aprendizagem, facilita a construção de novos saberes ao mesmo tempo, que possibilita a atribuição de significado aos mesmos. Esta premissa orienta as práticas das estagiárias, na medida em que têm vindo a ser construídas teorias privadas que remetem para a convocação dos sentidos aquando das intervenções, como instrumentos vitais de formação. Neste caso especificamente, os/as alunos/as apoiaram-se na visão e no tato para assimilar e consolidar conceitos/conteúdos, tal como se torna claro na figura 2.

É de fácil compreensão assumir que proporcionar este tipo de interação entre conhecimento e aluno/a estimula o desenvolvimento integral do/a mesmo/a e facilita a aquisição das competências previamente delineadas e de outras que surgem espontaneamente.

De referir, paralelamente, a importância do diálogo no momento de exploração, que foi continuamente permeado por questões e consecutivas respostas, criando-se assim discursos partilhados e dirigidos para o grande grupo.

Perante a atividade descrita e analisada previamente, torna-se essencial mencionar ainda, que a mesma, para além de ser observada pelo outro



Figura 2 – Exploração dos Relógios

elemento da díade e pela Professora Cooperante, foi ainda observada pela Professora Supervisora da ESE/IPP, Susana Tavares. Este momento, foi um dos três destinados às observações por parte da Supervisora e nesse sentido implicou a construção de um Guião de Pré-Observação, com o fundamento de refletir sobre: 1) a “síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica”; 2) a previsão de “dificuldades no desenvolvimento da atividade” e possíveis resoluções e 3) os aspetos mais “relevantes a observar na atividade” (cf. Anexo 2AVI). Pontos de referência que permitiram dar voz às preocupações das estagiárias que posteriormente foram confrontadas com a concretização das práticas observadas.

Nesta fase, torna-se fundamental refletir sobre o acompanhamento superviso, visto que se enquadra nas metodologias de formação institucionalizadas pela ESE/IPP. Assim, acredita-se que este constitui uma importante fonte de estímulos para o pensamento reflexivo, para a análise e para a investigação. Os contactos estabelecidos, presencialmente e recorrendo às novas tecnologias, proporcionam uma série de orientações para que cada estagiária relate, na sua perspetiva pessoal e colaborativa, o desenvolvimento das estratégias de atuação, para que dessa maneira possa explicitar o conhecimento da evolução do seu pensamento. Realçar a pertinência deste auxílio contínuo surge, no sentido de valorizar o processo de formação não de forma individual mas em constante cooperação, em que a aprendizagem surge através do olhar para o/a outro/a e para o/ próprio/a. Neste contexto, as formandas são constantemente convidadas a aperfeiçoar as suas práticas, onde coexiste o respeito pelos diferentes papéis, o incentivo à procura de informação que sustente as ações pedagógicas. As sessões de acompanhamento funcionam portanto como oportunidades de aconselhamento, onde são criados espaços de reflexão.

Compreender a essencialidade de apoios advindos de diversos contextos concorre para que seja possível dar continuidade ao processo de formação e consequente intervenção prática pedagógica. Para tal, e fazendo face ao

pressuposto que foi explanado anteriormente, ou seja, que o número de horas de responsabilização pelas dinâmicas seria ampliado gradualmente, importa registrar que chega o momento de cada elemento da díade assumir a turma durante um dia inteiro, alternadamente (30 e 31 de outubro e 1 de novembro). Apesar da organização alternada, é fundamental registrar que a concretização das atividades realizou-se com o enfoque na articulação e na constante partilha de ideias em tríade, para que assim fosse possível construir caminhos profícuos de conhecimento e de significação. A coerência concetual mas essencialmente processual pautou os resultados obtidos, observados à luz de olhares divergentes mas que se completam com experiência, inovação e maturidade cognitiva. Esta articulação verificou-se na preocupação crescente em estabelecer ligações diretas entre os conteúdos/conceitos explorados em momentos distintos, exigindo um esforço acrescido e que neste momento, ainda não eram conseguidos como seria desejável. Aqui, eram notáveis algumas desconexões entre as diferentes áreas curriculares, existindo por vezes um corte não sendo detetável um eixo central de exploração independentemente dos conteúdos (cf. Anexo 2AVII).

Na presente semana em análise importa referir que, especificamente o dia 31 de outubro, destinou-se à dinamização de atividades orientadas pela estagiária Joana. No enquadramento desta organização, torna-se fulcral destacar que a referida estagiária foi observada neste mesmo dia, sendo esta a sua primeira intervenção prática observada pela Supervisora da ESE. Este facto exige uma reflexão atenta, na medida em que, e partindo do imperativo trabalho colaborativo, foi com base nas reflexões resultantes da primeira observação do outro elemento da díade que se geraram novas estruturas ao nível da organização da turma, da interação, do diálogo expressivo e que permitiram à Joana compreender a essencialidade das suas práticas através da observação, bem como em colaboração integral com o seu par (facto referido pela mesma).

Até ao momento, e nunca descorando da observação participante e participada, tornou-se possível realizar várias inferências que permitem

pensar num conjunto de estratégias facilitadoras do ensino e da aprendizagem. Notava-se que o trabalho em grupo não apresentava destaque nas estruturas organizacionais da Professora Cooperante, e através da reflexão partilhada foram adotadas metodologias que colmatassem essa insuficiência aquando da sexta semana de intervenção (6 a 8 de novembro), que conduziram imperiosamente à deteção de necessidades de investir nessa organização de tarefas e numa maior implementação de trabalho colaborativo, explorando capacidades ao nível da tomada de vez, do respeito pelas ideias contrárias e capacidade argumentativa.

A partir desta fase de intervenção no terreno, as estagiárias começaram a assumir os três dias de intervenção em semanas alternadas. A estagiária Marisa iniciou esta nova organização de três dias semanais consecutivos de atuação, criando espaços de tarefas em grupos, com o intuito de combater as dificuldades expressas no parágrafo anterior. Nesse sentido procedeu-se à compreensão, construção e realização prática do “Jogo do 24” por equipas, enquadrando assim os conteúdos expressos na área da Matemática, em que os/as próprios/as alunos/as foram envolvidos/as na construção do conhecimento, recorrendo à manipulação e conjugação de materiais. No seguimento da construção prática do conhecimento apelando à ludicidade e à competição saudável, foi estruturada uma atividade que remete para conteúdos específicos da área do Português (família de palavras) mas que exigiram o contributo, partindo das opções metodológicas adotadas pela estagiária, da Expressão Motora (cf. Anexo 2AVIII). Esta articulação (Português e Expressão Motora) revelou-se enriquecedora, tendo em conta que a atividade física aliada ao jogo neste contexto consistiu como um elemento motivador para



Figura 3 – Família de Palavras

assimilar conceitos e garantir a sua aplicabilidade.

A receção de uma atividade preparada de forma a “fugir” às sequências rotineiras a que a turma tem vindo a contactar, foi pautada pelo entusiasmo quando confrontados/as com o cenário apresentado e pelo empenho em responder às condições previamente estabelecidas pela estagiária responsável, tal como é visível na figura 3.

O desenvolvimento desta atividade vai ao encontro da exigência, cada vez maior, de valorização de um novo paradigma de ação, onde devem ser consideradas “as dinâmicas físicas e simbólicas do corpo” (Neto, 2003, p. 19), tendo em conta que, ao mesmo tempo, os/as alunos/as apresentam uma predisposição natural para a realização de “actividades em que exista uma maior imprevisibilidade do meio” (id.), daí a opção pelo espaço exterior. Esta constatação apela portanto a “uma concepção ecológica de jogo em que a exploração do meio natural e as referências de incerteza das acções se inscrevam na procura de novos valores e novas descobertas” (id.). Partindo dos traços inscritos na reflexão anterior, importa neste sentido sintetizar que “a experiência do jogo e da actividade física é uma excelente forma de perceber a relação entre a ordem e a desordem, organização e caos, e equilíbrio e desequilíbrio entre os diversos sistemas biológicos e sociais” (ibid., p. 21), exigindo desta forma às estagiárias o cultivo de ações de imprevisibilidade, em que as situações concretas são o alvo das respostas necessárias.

Esta sexta semana de intervenção deu ainda lugar ao segundo momento de observação dirigida às práticas da estagiária Marisa por parte da Professora Cooperante. Os desafios eram cada vez maiores e a necessidade de “encontrar um conjunto de estratégias que permitam encarar a incerteza como um estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador”, tal como a formanda registou no 2.º Guião de Pré-Observação (cf. Anexo 2AIX), consistia como um dos eixos centrais da planificação, da ação e da reflexão. As atenções encontravam-se dirigidas para o investimento na capacidade de conjugar os diferentes signos

comunicacionais, perspetivando a mobilização dos conhecimentos de forma explícita, garantindo a integração e o usufruto das participações por parte dos/as alunos/as. A maturidade cognitiva profissional era reforçada diariamente tendo em conta que a postura das estagiárias facilitava esse reforço, na medida em que manifestavam uma postura indagadora e uma postura frequentemente crítica sobre as práticas dinamizadas e as observadas, problematizando questões emergentes, através da identificação e resolução dos constrangimentos e dilemas do contexto de atuação.

Segundo uma conceção de articulação curricular e conseqüente articulação concetual, torna-se relevante registar nesta dissertação analítica, que a coerência organizacional/estrutural constitui-se como um princípio de atuação para construir percursos de aprendizagem sólidos. Nesse sentido, e apesar da responsabilização das atividades ser distribuída intercaladamente, verificou-se a sintonia processual, tendo em conta que as metodologias eram edificadas à luz das perspetivas das formandas, coexistindo as experiências individuais que proporcionaram um processo coletivo. Nesta ordem de ideias, importa registar que a sétima semana de intervenção (de 13 a 15 de novembro), sob a responsabilidade da estagiária Joana, acompanha uma lógica de conceitos explorados na semana antecedente, servindo os mesmos de pontos de referência para construir teias concetuais. Esta preocupação é visível não apenas ao nível da conceção das planificações mas essencialmente no momento de dinamização de atividades, em que eram repescadas expressões advindas de momentos anteriores de ensino e de aprendizagem, a destacar: “Lembram-se do que falamos na semana passada?” (Estagiária Joana) ou “A professora Marisa já falou sobre isso” (Aluno T).

Um facto que integra a articulação acima referida diz respeito à adaptação, por parte da estagiária Joana, de um dia de atividades já planeado para a orientação da estagiária Marisa, mas que não foi possível realizar devido a uma greve do setor público no dia 8 de novembro. Apesar da interpretação dessa mesma planificação ter sido efetivada segundo um olhar singular,

tornou-se exequível recorrer ao documento já produzido com o intuito de rentabilizar tempo, usufruindo da flexibilidade que o mesmo objetiva.

Até ao momento, e com o intuito de dar resposta a uma das preocupações enunciadas no decorrer deste documento, o recurso às novas tecnologias aliadas aos documentos audiovisuais verificou-se com alguma incidência, acreditando e comprovando praticamente que esta opção metodológica cativa o grande grupo e instaura-se como catalisador de atenção duradoura, facilitando a exploração da memória a longo prazo. A utilização de vídeos/filmes foi ao encontro das diversas áreas curriculares, nomeadamente na Matemática para explorar as operações matemáticas enquadradas nas rotinas diárias, no Estudo do Meio para dar a conhecer os diferentes espaços e monumentos da cidade de Rio Tinto. De referir ainda, as horas letivas destinadas à Oferta Complementar, designada para explorar conceitos de cidadania, nunca descorando da integração curricular, recorrendo não apenas a vídeos mas também a obras literárias. Neste contexto foi criado um espaço destinado ao “momento da leitura”, espaço aprazível e de relaxamento para terminar uma semana de atividades em contexto escolar, registando que o mesmo ocorria sempre às sextas-feiras na última hora letiva (das 15h30 às 16h00), com recurso a almofadas, mantas, um candeeiro e uma caixinha de música. Importa destacar duas das obras partilhadas com o grande grupo: “O sal e a comida” de Maria Alberta Meneres (cf. Anexo 2AX) e “A Caixinha dos Beijos” (cf. Anexo 2AXI), que apelam à reflexão sobre conceitos que se encontram explícitos e implícitos, a destacar: o respeito, a humildade e a veracidade.

Posteriormente à experiência de estruturar e orientar as atividades letivas no período de três dias consecutivos por cada semana, as estagiárias sentiam-se progressivamente capazes e predispostas a dinamizar as próximas seis semanas restantes para concluir o estágio em contexto do 1.º CEB. Nesta fase eram evidentes os progressos desenvolvidos ao nível da elaboração e fundamentação das opções tomadas, intervindo consecutivamente através de estratégias diferenciadas que respeitassem os diferentes ritmos de

desenvolvimento observados e confrontados com as atividades anteriormente exploradas. Assim, considera-se exequível sistematizar o conjunto de atividades que marcam as intervenções subsequentes e que deram origem a indagações/reflexões.

Para proceder à reunião das ações que estruturam este processo de formação, importa primeiramente constatar que se regista uma evolução aquando da análise das planificações que estão na corrente deste percurso, verificando maturidade cognitiva e estratégica, com foco nos processos e posteriores efeitos, consequentemente no ensino e aprendizagem da turma e de todas as outras personalidades em causa, facto que é possível concretizar com o confronto do Anexo 2AV com o Anexo 2AXII. Esta evolução é visível através da existência de fio condutor claro entre os diferentes momentos que marcam o dia de atividades, passando indiscriminadamente pelas diferentes áreas curriculares. A seguinte inferência parte também dos comentários que se encontram no anexo 2AXII por parte da Supervisora e que remetem para o interesse e pertinência das atividades para explorar os conceitos e atingir os objetivos pré-determinados.

Criar e organizar atividades pedagógicas de qualidade exige ter em atenção inúmeros fatores, que têm vindo a ser alvo de análise no presente documento, a destacar: contexto, individualidades, recursos, tempo e espaço. Foi com base nestas premissas que foi possível desenvolver atividades integradoras e precursoras de aprendizagens significativas. Perante o exposto foram desenvolvidas atividades segundo diferentes metodologias que passarão a ser apresentadas e sinteticamente exploradas. Para tal, o procedimento passará por apresentar um conjunto de imagens que refletem os exercícios realizados e que constituem a representação visual das experiências e dos sentimentos vividos e que não podem ser descritos da forma genuína como foram sentidos, porque por muitas tentativas que se façam para descrever os momentos vividos nunca será passível fazê-lo da forma como foram verdadeiramente sentidos.



Figura 4 – Disposição do grupo na atividade da divisão



Figura 5 – Divisão em 4 partes iguais



Figura 6 – Divisão em 8 partes iguais

As figuras 4, 5 e 6 correspondem a uma atividade de exploração do conceito de divisão, recorrendo a laranjas para concretizar a divisão prática, passo a passo, para levar à compreensão do conceito mas essencialmente para que posteriormente fosse possível aplicar em exercícios práticos. No momento de exploração os/as alunos/as eram convidados/as a realizar ações de acordo com orientações para todo o grupo. Numa primeira fase a divisão destinava-se a ser concretizada em duas partes iguais, passando para quatro, oito e doze sucessivamente.

Aquando da planificação da atividade foram equacionadas as questões relacionadas com a higiene e a segurança, tendo em conta que todos/as os/as intervenientes nesta tarefa procederam à lavagem das mãos no momento anterior, e usaram facas de plástico (disponibilizadas pelas estagiárias) para concretizar o corte. O sucesso da atividade descrita foi notório através, não apenas da facilidade de resolução de exercícios que acompanham o manual de atividades, mas também das expressões faciais observadas por uma grande percentagem de alunos/as, sorrisos que marcam experiências e que exigem o investimento em práticas que acarretam responsabilizadas compartilhadas. O sucesso é ainda perceptível através do à vontade em construir diálogos constantes e audíveis, na medida em que a comunicação surge através de um “jogo de perguntas e respostas, intervenções espontâneas ou dirigidas” que escondem “uma outra forma de comunicação com base em apelos não formulados, em desejos a que se dão ou se recusam respostas” (Postic, 1990, p.230).

O investimento que tem sido alvo de análise, prescreveu um trabalho persistente, em que as formandas se apoiaram nas suas potencialidades recreativas de práticas observadas e de adaptação ao contexto de intervenção, ao mesmo tempo que usufruíram das suas fragilidades para compreenderem os aspetos que exigiam uma maior esforço, nomeadamente a auto-confiança em si próprias, partindo do pressuposto que refletem diretamente na confiança que transportam para os/as outros/as. Enquadrando as ideias expressas anteriormente, surgiu então mais uma atividade organizada em grupos de trabalho, permitindo desenvolver capacidades ao nível da gestão de conflitos/divergências, no controlo de tempos, dando asas à criatividade aliada à aplicação de conhecimentos previamente explorados. A atividade consistiu portanto na divisão da turma por grupos de trabalho, tendo ao seu dispor revistas/jornais, folhas brancas, materiais de escrita/ilustração e de recorte, e com os materiais teriam que recorrer à sua criatividade para construir um cartaz com a função de promover uma feira da alimentação. As indicações foram reveladas para o

grande grupo inicialmente, definindo neste momento o tempo disponível para a execução da tarefa, cerca de 45 minutos aproximadamente. De referir ainda que concluída esta construção, cada grupo teria que realizar uma apresentação para os restantes elementos da turma com o intuito de dar a conhecer não apenas o resultado final mas também o processo que esteve na origem do mesmo. Este momento reveste-se de enorme importância para cada aluno/a, na medida em que atribui validade às produções realizadas e que ao mesmo tempo responsabiliza cada um/a pelo seu processo de ensino.



Figura 7 – Discussão de organização



Figura 8 – Registo da Informação



Figura 9 – Resultado Final

As figuras 7, 8 e 9 revelam isso mesmo, ou seja, numa primeira fase tornou-se necessário realizar uma discussão entre o grupo, apoiada com a orientação da estagiária, sobre possíveis estratégias de organização da informação a transmitir, passando

para o registo no próprio cartaz, levando portanto a um resultado final. A orientação numa primeira fase por parte da estagiária é abandonada progressivamente, dando autonomia e liberdade aos grupos de trabalho para gerirem as suas próprias tarefas, permitindo que os/as alunos/as se movimentem “ (...) num processo de construção da sua identidade individual” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 50), conhecendo e (re) conhecendo as duas fragilidades e potencialidades de forma prática.

Importa referir que a referida tarefa de Expressão Plástica obrigou a uma exploração prévia dos conceitos relativos à alimentação saudável e não saudável. Exigiu ainda explorar conteúdos relativos ao cartaz, na área curricular do Português, como meio de comunicação. Aqui, torna-se visível, mais uma vez, a articulação curricular desejável/necessária para o desenvolvimento de aprendizagens profícuas e duradouras, facto que revela a preocupação de atribuir significado e validade às tarefas pedagógicas.

Esta análise retrospectiva implica, imperiosamente, percorrer um conjunto de momentos que se destinaram à exploração da atividade experimental, com o intuito de colmatar as insuficiências nesse sentido. Por si só, a anunciação aos/as alunos/as que iriam ter oportunidade de realizar experiências constituiu-se como um elemento de motivação, tendo em conta que com muita frequência os/as alunos/as interrogavam as estagiárias com as seguintes questões: “Professora quando vamos fazer experiências?” (Aluna A) e “Oh professora é hoje que vamos fazer experiências?”. Questões que revelam o desejo e, assumidamente, a necessidade em contactar com estratégias que remetam para esta área, tendo em conta que deste modo podem realizar previsões, equacionarem respostas a questões problema e registar os resultados obtidos da experimentação prática, tal como lhes foi exigido aquando do preenchimento de uma carta de planificação (cf. Anexo 2AXIII).

Contudo, importa refletir que a realização da primeira das atividades experimentais, desde o levantamento das conceções alternativas até à chegada de resultados concretos e objetivos, foi além do tempo estipulado

previamente na elaboração da planificação, tendo em conta que o grupo não estava enquadrado neste tipo de ações e revelou dificuldades em gerir o diálogo em pequenos grupos, registando-se momentos de dispersão e consequente desvinculação do real interesse da atividade. Esta constatação foi evoluindo com o segundo e o terceiro momento destinado a este tipo de atividades, verificando-se um esforço crescente por parte dos/as alunos/as em cooperar para que posteriormente fosse possível compreender a essencialidade da tarefa realizada.

No âmbito das atividades experimentais, reveste-se de enorme relevância assinalar que foram adotados todos os procedimentos que permitissem a consecução das mesmas, a destacar as regras de utilização dos materiais necessários para cada momento distinto, apelando à segurança individual e coletiva, bem como as regras de participação para que todos/as pudessem usufruir de um espaço agradável e confortável.

Neste contexto experimental, é essencial referir o contacto com a culinária, valorizando os produtos alimentares e a sua conjugação num palco de sensações e emoções registadas e promotoras da construção da individualidade, sem atores/atrizes principais. Foi neste sentido que foram confeccionadas várias receitas, sempre com o enfoque na articulação concetual e procedimental, a destacar: batidos de fruta (já referido anteriormente), salame de chocolate, sopas secas, sumo de laranja e beijinhos (doce típico do Brasil). A manipulação, a confeção e a posterior degustação constituem ações de grande interesse por parte de todo o grupo, partindo do pressuposto que assim podem manipular, experimentar e saborear. A diversidade de oportunidades de aprendizagem tem vindo a ser enaltecida ao longo deste excerto. Neste enquadramento valoriza-se a vivência de situações, a prática de atividades e exercícios de manipulação, permitindo assim que os conteúdos de ensino e de aprendizagem se tornem mais diretamente assimiláveis, dentro do pressuposto psico-pedagógico de que só se aprende o que se experiencia, no fundo, o que se realiza.

A diversidade constitui-se portanto como um dos conceitos que deve vigorar no discurso e nas práticas dos/as Professores/as, na medida em que permite uma maior abrangência de exploração de conteúdos/conceitos. No entanto, importa ter em conta o que na realidade significa recorrer à “diversidade”, enquanto estratégia de promoção de aprendizagens significativas. Investir neste aspeto, implica portanto, desenvolver um conjunto de metodologias e recursos/materiais, que incidam na pluralidade de ações que encerram em si atuações de carácter personalizado indo ao encontro do que significa educar e não apenas ensinar.



Figura 10- Instrumentos Musicais

Partindo para uma abordagem da diversidade referida anteriormente, a turma foi convidada a construir um conjunto de instrumentos musicais, recorrendo assim às suas habilidades artísticas. Aqui, as estagiárias optaram pelo apelo aos órgãos dos sentidos em que os/as alunos/as se apoiam nos mesmos para construir conhecimento. Esta construção visa uma intencionalidade objetiva que foca a necessidade de exploração e manipulação para alcançar a essencialidade da natureza dos objetos/materiais predispostos para as aprendizagens.

Foram ainda desenvolvidas atividades partilhadas com outras turmas da instituição, nomeadamente com as turmas com estagiárias da ESE/IPP. A destacar a atividade relativa à Prevenção Rodoviária, em parceria com a os agentes da *Escola Segura*, que se disponibilizaram a realizar uma palestra recordando algumas regras e cuidados a ter na circulação e posteriormente realizaram um exercício prático no campo desportivo, com recurso a sinais de trânsito (para o seu reconhecimento), bicicletas e passadeiras fictícias, tal como é possível verificar nas figuras 11 e 12. Mais uma vez, torna-se visível a

importância atribuída à pro-atividade práticas das tarefas e da consequente aprendizagem facilitada nesse sentido.



Figura 11 - Palestra



Figura 12 – Exercício Prático

A análise retrospectiva sobre o processo de intervenção em contexto educativo que foi desenvolvida, tem vindo a seguir um encadeamento lógico, na medida em que se focam as potencialidades e fragilidades. Nesse sentido, importa registar que a avaliação proporcionada aos/às próprios/as alunos/as do seu desempenho não foi bem conseguida como desejável, muitas das vezes por pressão de tempo e outras por inexperiência das estagiárias. Contudo foi e tem sido alvo de reflexão e este aspeto seria um dos aspetos essenciais a melhorar com maior incidência, exigindo um esforço acrescido ao nível da concetualização de estratégias que permitam que os/as alunos/as procedam à avaliação do processo, refletindo eles próprios recorrendo à argumentação e tomada de consciência.

Em jeito de conclusão, torna-se relevante refletir sobre o conjunto das atividades desenvolvidas no âmbito da intervenção da díade, enquanto elementos de promoção de espaços de aprendizagens recíprocas, com o auxílio de discursos dialógicos que marcam e encerram a intencionalidade educativa e que se convergem na formação profissional. O percurso prosseguido sugere diferentes enquadramentos, na medida em que constitui

um desafio às crenças e ideologias até então construídas pelas estagiárias. Teorizar a prática, implica atender às especificidades concretas do real, atendendo simultaneamente aos confrontos pessoais e coletivos, que (re) estruturam pensamentos que se refletem nas ações e reações às situações cotidianas a curto e a longo prazo.

Nesta lógica de reflexão, importa mais uma vez invocar a premência no investimento em práticas de manipulação partilhada e assistida, recorrendo aos sentidos vitais do ser humano. “A vista, o ouvido, o tato, e todos os outros receptores sensoriais põem-se em ação simultaneamente e a inteligência procura coordenar todos os tipos de sensações para aprender o que se passa” (Munari, 1987, p. 21). É esta articulação desejável que busca caminhos profícuos de desenvolvimento, trilhados por aprendizagens significativas.

META-REFLEXÃO

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

(Paulo Freire, 1991)

Tendo em conta que se aproxima a finalização de mais uma etapa de formação, torna-se essencialmente proceder a uma reflexão retrospectiva, focando alguns dos aspetos que de certa forma assumiram especial destaque no desenvolvimento de todo este processo formativo. Neste sentido, considera-se pertinente passar a uma exploração dos diversos momentos que marcaram as intervenções pedagógicas nos dois níveis de Educação, ou seja, a intervenção em contexto do Pré-Escolar e a intervenção em contexto do 1.º Ciclo, na necessidade de encontrar conformidades e consonâncias entre os diferentes níveis.

No enquadramento dos dois níveis de Educação, importante neste momento, referir a mais-valia do mestrado de duplo perfil, na medida em que reúne condições necessárias e desejáveis para a compreensão e articulação entre contextos, dando enfoque assim a um ensino e conseqüente aprendizagem vinculada. Acredita-se neste sentido, que a “articulação permite uma função de conexão entre partes diferentes, a continuidade simplesmente assimila uma parte à função da outra” (Serra, 2004, p. 76). Segundo Vasconcelos (2007, p. 45), esta conceção vai ao encontro de uma lógica que “atribui ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao ciclo anterior”, no fundo, para que as crianças compreendam e assimilem o

seu próprio processo de formação de forma significativa e ajustada aos contextos individuais.

Esta articulação foi expressamente visível nos diferentes momentos de intervenção. A destacar a constante preocupação no contexto da Educação Pré-Escolar em capacitar as crianças a dar respostas às exigências da sociedade, investindo nas capacidades de autonomia e responsabilidade, levando as mesmas consecutivamente a contactar com a realidade e (re) agir perante a mesma. Relativamente ao 1.º Ciclo, verificou-se o apoio nas conceções realizadas aquando da formação e educação em Pré-Escolar, servindo as experiências relatadas pelo grupo, no referido contexto, como mote para desenvolver as competências já adquiridas e apreender outras segundo um enquadramento lógico e sequencial.

Observar, contactar e convocar este tipo de abordagens ao sistema educativo permite conceber que as mesmas contribuem para que “as crianças beneficiem de sistemas de atenção e educação que estejam ligados entre si, cujas influências não se neutralizam, mas que se completam mutuamente” (Formosinho, 2000, p. 12), na medida em que proporcionam no seu conjunto, oportunidades extremamente opulentas e polivalentes. Podemos concluir portanto, que “o sucesso da Educação Pré-Escolar depende muito do modo como for continuada no nível seguinte” (Homem, 2002, p. 17), registando que é através da sequencialidade entre ciclos que é possível a aproximação dos objetivos desejáveis.

Nesta ordem de ideias, onde são invocados momentos, e registadas reflexões advindas dos mesmos, importa referir que, para além das atuações práticas em cada um dos contextos de Educação, são ainda foco de reflexão as diferentes Unidades Curriculares (UC's) que integram este segundo ciclo de estudos, bem como as da formação inicial (Licenciatura em Educação Básica), direcionando especificamente o olhar para os seminários dinamizados com os/as diferentes docentes responsáveis. O presente momento apela imperiosamente à reflexão, que abranja portanto não só a prática educativa mas também o contributo de todos e os demais contextos de formação. Isto

porque, o/a Professor/a tem que ser capaz de refletir nas suas práticas letivas, nos seus papéis e funções sociais, mas também enquanto responsável pela construção de identidade profissional e pessoal. Esta identidade é moldada no decurso da vida, apresentando modificações de acordo com o contexto de intervenção, acompanhando assim a evolução natural de todos os fatores que interagem com a humanidade.

Em primeiro lugar, considera-se importante realizar uma breve análise ao Programa da (UC) e chamar à atenção para uma estrutura que se distingue pelo progresso concetual, partindo da mobilização de saberes para a adequação de estratégias consoante esses saberes previamente concetualizados. Essa organização, leva à tomada de consciência da importância da (re) construção e (re) adaptação das práticas, nas suas múltiplas dimensões, compreendê-las e essencialmente, encará-las como processos que exigem reflexão ajustada aos contextos em que são desenvolvidas.

A tomada de consciência referida anteriormente, foi possível não apenas a título individual mas também com o contributo dos supervisores da ESE/IPP, Mestre Carlos Jorge (em contexto do Pré-escolar) e Mestre Susana Tavares (em contexto do 1.º CEB), na medida em que foram construídos percursos formativos com base em relações reflexivas e de colaboração entre supervisor /a e estagiárias. O desenvolvimento deste clima relacional e humano perdurou “para além das circunstâncias da relação formativa, na qual se inscreve” (Sá-Chaves, 2004, p. 127), na medida em que se criaram espaços de partilha de experiências.

Para além do contributo dos supervisores, importa ainda destacar neste enquadramento, o papel preponderante de todos/as os/as outros/as docentes que contactaram com as estagiárias, o que proporcionou inúmeros momentos de aprendizagem em colaboração, acionando diferentes estratégias e metodologias, que permitissem estabelecer uma relação direta com a prática educativa, ou seja, disponibilizando meios e instrumentos que

num futuro próximo podem servir as ações de cada futuro/a profissional de Educação.

Importa ainda referir o contributo da Educadora Cooperante Graça Carvalho e a Professora Cooperante Lúcia Rocha, que levaram as estagiárias a problematizar as práticas observadas e a construir outras pessoais de forma fundamentada, estimulando a procura incessante do “eu” profissional e adaptando-o às reais situações vividas no concreto das relações e interações. Registraram-se aprendizagens recíprocas, em que a experiência foi confrontada com as teorias advindas de um contexto de formação institucional, procurando um confronto confortável entre a teoria e a prática. Neste contexto, é detetável a humanização das relações, praticando a arte da dúvida, viajando constantemente com os quadros conceituais teóricos construídos na prática eminente. Esta viagem apresenta um carácter personalizado, em que se encontram percursos individuais, de acordo com as experiências, com os valores, no fundo, à imagem de cada um/a na sua individualidade. Seguindo esta linha de pensamento, as estagiárias neste enquadramento foram convidadas a pensar e a repensar na verdadeira missão docente, no fundo a reinventar os modos de se relacionarem com o conhecimento e, com uma exploração do mesmo, em prol do desenvolvimento integral pessoal e dos/as outros/as.

Neste momento talvez fosse vulgar realizar agora a enunciação de todos os conceitos explorados, ou seja, proceder a um breve resumo dos conteúdos abordados no contexto dos seminários e das reflexões resultantes das narrativas individuais e uma colaborativa (cf. Anexos A2II, A2III, A2IV e A2V), das reuniões semanais com as Cooperantes e algumas com os Supervisores da ESE/IPP aquando das observações por parte dos mesmos, ou até do portefólio individual de formação. Contudo, talvez seja mais enriquecedor, proceder a uma análise meta-reflexiva sobre o processo, ou seja, realizar inferências, mergulhar numa reflexão prática sobre a teoria, tendo em conta os elementos básicos do cenário construído ao longo de todo este percurso formativo. E porquê esta opção? Decisão baseada essencialmente no objetivo que vai ao

encontro da construção do presente relatório, ou seja, se este deve constituir o espelho das aprendizagens e conseqüentemente a evolução formativa pessoal, importa refletir na verdadeira ascensão da palavra. Com tudo isto, importa apontar que o olhar dirige-se para o questionamento sobre a natureza do ensino e da aprendizagem, do saber docente, mas essencialmente do saber fazer e saber ser.

Esta atitude assumida, encontra o seu fundamento nas práticas desenvolvidas ao longo de todo o percurso formativo vivenciado na ESSE/IPP, em que foi visível a estimulação para essa postura, tal como deve acontecer em qualquer processo de ensino e aprendizagem, a investir no saber pessoal consciente e rigoroso, profissional e prático, que emerge a partir das interações potencialmente sinérgicas, dialéticas, problemáticas entre pessoa e contexto, pensamento e ação, experiência e reflexão, assim como a relação entre o presente, o passado e o futuro.

Investir nas teorias de investigação educativa, sugere o confronto de diferentes perspectivas, mas principalmente a criação de *teorias privadas*, visto que somos arquitetos/as do nosso próprio conhecimento, enquanto futuros/as profissionais de Educação.

Torna-se perentório deixar patente que foi possível experienciar uma abordagem de formação de Professores/as e Educadores/as que rejeita a instituição educativa como apenas um local de transmissão de uma cultura vulgarizada e subproduto cultural. Importa assim, sublinhar o seu carácter criativo, espontâneo e original, atuando simultaneamente em duas direções complementares. Em primeiro lugar, o foco em levar a criança em formação a contactar com uma lógica de transformação/produção dos saberes de referência, gerando apropriações complexas e plurais. Posteriormente, construir um conjunto de instrumentos intelectuais que sejam uma ajuda para o conhecimento e interpretação das situações educativas, tendo como ponto de partida tarefas de comunicação intersubjetiva e formação comunitária, para dar à Educação escolarizada uma dimensão de nexos entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual mantém estreitas ligações (Gómez,

1998). Mas qual é o verdadeiro caminho do ensino e da aprendizagem? A busca vai ao encontro da evolução de uma aprendizagem dirigida para uma aprendizagem mais autónoma e que co-responsabilize cada aluno/a pela construção do seu próprio saber.

Apoiar o (auto) conhecimento na indagação visa formar um profissional reflexivo, tendo em conta a interação dialógica, ou seja, um crítico que enfrenta situações de incerteza contextualizada e idiossincrática e que simultaneamente, recorre à investigação como forma de decidir e agir praticamente sobre todo o processo.

A formação que tem vindo a pautar o percurso da formanda encaminha-a, não descorando de uma postura crítica sobre a que a mesma é exposta, para a compreensão da essência de ensinar e aprender. Neste sentido, é possível assumir que aprender a ensinar é mais do que familiarizar-se com o conhecimento, é aprender os modos de construção desse conhecimento e a sua relação com o mundo. Aqui, estabelece-se, mais uma vez, uma relação direta com todas as dinâmicas desenvolvidas nos contextos de intervenção, pois mais importante que saber, era (e continua a ser) compreender. Compreender implica entender as ideias, as intenções e as experiências pedagógicas como motor de construção de práticas que se enquadram na metodologia já mencionada em diversos pontos desta reflexão. Encontramo-nos assim, perante um enquadramento que foca a prática reflexiva e a forma de investigação educativa, que não é de modo algum sistemática, mas que deve ser considerada uma resposta a questões e problemas concretos, saídos do quotidiano específico de cada contexto.

Face ao exposto, torna-se pertinente destacar aqui, uma das estratégias usufruídas neste contexto, que originou a produção e simultaneamente a compreensão do conhecimento construído ao longo da formação até então. Diz respeito às narrativas individuais, pois regista-se que as mesmas se tornam numa estratégia formativa fecunda, orientada em duas direções: numa primeira análise contribuindo para um relato sustentado e teorizado,

onde surge a descrição e a reflexão sobre as práticas, e por outro lado, a capacidade de compreender qual a natureza das relações estabelecidas.

Todas as ideias aqui expostas anteriormente, permitem a tomada de consciência de que as intervenções educativas em análise potenciaram espaços e tempos de construção de identidade (s) profissional (ais) educativa (s), em constante evolução, através da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, viabilizando assim a autoformação participada e o pensamento cada vez mais autónomo (Alarcão, 1996). Para reforçar esta ideia, surge a necessidade de recorrer a um célebre estudioso no âmbito destas questões, que defende que para que haja formação na sua plena conceção é necessário “construir um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (Nóvoa, 2009, p. 21).

De referir, que todo o trabalho desenvolvido é destacado pela cumplicidade entre o par pedagógico, onde foram partilhados os princípios essenciais e a filosofia subjacente ao processo de ensino e de aprendizagem. E não obstante o surgimento de divergências e a sua ultrapassagem não implicou cedências nem subsunções, tendo-se antes baseado num processo de amadurecimento teórico e prático, que dilatou espaços de interseção de dois olhares distintos mas que encontram o seu fundamento nas ações colaborativas, indo ao encontro da ideia que a maturidade pessoal e profissional “constrói-se na confluência do Eu com o outro, deixando de fazer sentido o singular” (Ribeiro & Moreira, 2007, p. 51).

A referida colaboração não se registou apenas em díade mas sim com os/as diversos/as atores/atrizes deste processo longo mas não terminal de formação, bem como com os espaços e os recursos que estiveram no centro deste percurso. É possível assumir que o termo colaboração pauta então assim, o processo de intervenção/formação das formandas, na medida em que este constitui uma estratégia para investigar as próprias práticas e conceções criadas. Esta necessidade de se agir cooperativamente vai ao

encontro das exigências cada vez maiores da sociedade atual, dada a sua complexidade e natureza problemática no que concerne aos processos educativos. Daí que seja pertinente registrar que valorizar o/a outro/a, enquanto fonte de saber e de ajuda, faculta, por si só, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, neste sentido a determinação e a convicção no momento de agir (Boavida & Ponte, 2002). Adotar esta postura não em momentos pontuais mas sim na integralidade da formação pessoal e profissional ao longo da vida, implica necessariamente (re) pensar no caminho que guia a construção do nosso conhecimento pois, “ (...) ninguém se forma sozinho, mas no diálogo e no cruzamento de olhares com o Outro (...)” (Ribeiro, 2010, p. 581), partindo sempre do pressuposto que a individualidade é criada com o outro (Ribeiro, 2012).

Eis que se tocou num ponto-chave que tem vindo a servir múltiplas reflexões por parte da formanda, a destacar: “as exigências cada vez maiores da sociedade atual”. Esta evidência aciona muitos dos conceitos que até então têm vindo a ser alvo de exploração, nomeadamente o de investigação-ação, o de reflexão e o de colaboração. Os seguintes elementos servem de mote para um fenómeno que tem vindo a conquistar especial destaque nos discursos pedagógicos da instituição escolar, dada a premência em investir na profissionalidade, ou seja, a *Formação ao longo da vida*. Esta preocupação registada vai ao encontro do que tem vindo a ser relatado ao longo deste relatório, ou seja, que este documento simboliza o fim de apenas mais um percurso formativo mas não a finalização do investimento na construção da profissionalidade, tendo em atenção que a mesma exige uma constante atualização e compreensão contextualizada, para fazer face às exigências sociais.

Neste enquadramento, torna-se crucial referir que é imprescindível dar voz ao princípio de continuidade do processo formativo, não apenas através da atividade reflexiva, mas também reguladora e sistemática, “deixando clara a sua natureza inacabada e a conseqüente possibilidade de desenvolvimento,

que sustenta a hipótese de formação como um processo constante ao longo da vida” (Sá-Chaves, 2005, p. 8).

Ter como ponto de partida este princípio, implica assumir que se revela perentório ir ao encontro da “compreensão da realidade”, mas nunca descorando da “realidade em compreensão” (Máximo-Esteves, 2008, p. 12), em que os conhecimentos vivem em constante harmonia concetual e levam à abertura



Figura 13 – Visão dos tempos

de novos caminhos através da busca de um futuro que convoca o presente e confronta o passado. É com base nesta inferência que se alude à análise da Figura 13, acedida em <http://investigacaoeduca0910.blogspot.pt/>, tendo em conta que a mesma perspetiva um olhar que convida diferentes tempos a interagirem, partindo do pressuposto assumido que qualquer um deles exige a convocação dos outros para se compreender a verdadeira essência da sua origem.

Em jeito de conclusão, torna-se pertinente terminar esta exposição reflexiva com duas das figuras que têm vindo a pautar o percurso da formanda, constituindo portanto pontes de aprendizagem segundo diferentes

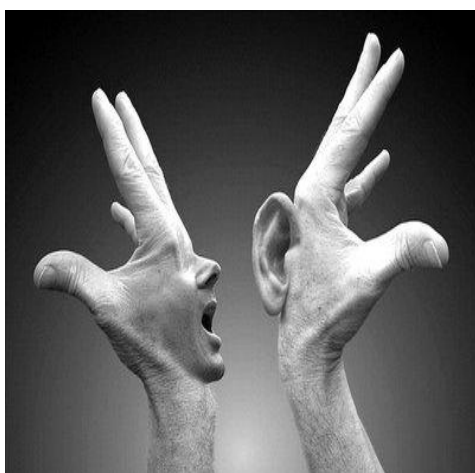


Figura 14 – Os sentidos

análises e que já foram alvo de múltiplas reflexões em diferentes contextos. Em primeiro lugar, considera-se fulcral direcionar o olhar para a Figura 14, acedida em <http://luznosmomentos.blogspot.pt/2011/02/dois-ouvidos-e-uma-so-boca-os-ruidos-da.html>, que invoca uma introspeção relativa aos sentidos, realçando a emergência em combinar

os mesmos. A mesma traduz-se num apelo ao poder de escuta, pois é com este poder que os seres humanos se entendem e compreendem, no fundo que conseguem aceder ao código que rege a comunicação, na medida em que o referido sentido origina a percepção do/a outro/a mas também de cada um/uma na sua individualidade.

Por último, e com o intuito de ir ao encontro da autenticidade vivida e experienciada no decorrer do percurso formativo da formanda, reveste-se de enorme relevância neste momento recorrer a uma das imagens que tem vindo a permitir a construção e reconstrução de histórias pessoais e profissionais.

A Figura 15, reflete uma situação vivida no espaço do recreio de uma



Figura 15 – Estágio do 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica

instituição educativa e espelha a interação genuína e espontânea entre estagiária e criança. O seguinte momento decorreu num período relativo à intervenção educativa em contexto da Educação Pré-Escolar, no ano de 2012. E porquê a opção de colocar esta imagem neste enquadramento? Tendo em conta

que o presente capítulo apela à reflexão retrospectiva, procurando espelhar as aprendizagens e as experiências alcançadas ao longo da formação, importa neste seguimento encontrar a ancoragem desse mesmo percurso – as relações. A figura espelha um abraço, “um abraço que pode gerar diferentes interpretações, nomeadamente de quem o dá, de quem o recebe mas também de quem o vê” (Ferreira, 2013, p. 45). As múltiplas interpretações encontram um paralelismo no âmbito da Educação, isto porque, “para que seja possível compreendê-la e vivê-la, é necessário ter em conta não só quem a “dá”, mas também quem a “recebe” e, simultaneamente quem a “vê”, num contexto exterior” (id.).

É de acordo com esta filosofia, que têm vindo a ser construídas as conceções defendidas até então pela formanda e que marcam os discursos da mesma. Perante o exposto importa acrescentar uma última ideia, que nos remete para a emergência de valorização do real educativo, não apenas como um dado em si, bem pelo contrário, um dado construído por quem o observa, por quem nele intervém e reflete simultaneamente. Pensar e (re) pensar em todas as questões que aqui serviram para espaços de reflexões, facilita o desenvolvimento da formação, numa postura contínua e continuada, cada vez mais responsável e consciente.

*Se eu perder a minha capacidade de criticar, serei um servo das teorias
e não um servo da humanidade.*

(Cury, 2005, p. 156).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrósio, T., Terrén, E., Hameline, D., Barroso, J. (2001). *O Século da escola – Entre a Utopia e a Burocracia*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão: capítulo Ser Professor Reflexivo*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-Investigador. Que sentido? Que formação? In CAMPOS, P. B. (Org) – *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Cadernos da Formação de Professores. INAFOP. Porto: Porto Editora
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Amadora: Editora McGraw-Hill.
- Becker, F. (2001). *Educação e Construção do Conhecimento*. São Paulo: Artmed Editora.
- Boavida, A.M., & Ponte, J.P. (2002). Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. In GTI (org.). *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. (43 – 45). Lisboa: APM.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F. (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cury, A. (2005). *A Saga de um Pensador – A Paixão pela Vida*. Lisboa: Bertrand.
- Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia da formação de professores – um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1ª Edição.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2013). *Portfólio Reflexivo Individual da Unidade Curricular Investigação em Educação*. Porto: ESE/IPP.
- Formosinho, J. (2000) *Cadernos PEPT*. 16-26 e 41-43.

- Freire, P. (1991). *A Educação na cidade*. S.Paulo: Cortez Editora
- Gómez, A. I. (1998). *Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa*. In: Gimeno Sacristan, J.; Perez gomez, A.I. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. (4. ed.), 99-117. Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M. & Weikart, D.(2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, L. (2002) “A Questão da Sequencialidade entre Ciclos”, *Cadernos da Fenprof, nº 38, Encontro Nacional de educação de Educação Pré-Escolar: Percursos e Percalços na Educação Pré-escolar - Intervir para mudar,17-21*
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Machado, F. A. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola: Portugal na Viragem do Milénio*. Porto: Edições ASA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Oliveira-Formosinho, J., (org). (2007). *Modelos curriculares para a educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (29 - 42). Lisboa: APM.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Brasil: ARTMED.
- Pires, A. L. (2005). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise Crítica dos Sistemas e Dispositivos de Reconhecimento e Validação de*

- Aprendizagens e de Competências*. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Postic, M. (1990). *A relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). “Onde Acaba o EU e Começamos Nós...Diários Colaborativos de Supervisão e Construção da Identidade Profissional”. In R. Bizarro (org.) *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade (s), Diversidade (s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores. 43 – 57.
- Ribeiro, D. (2012). *Notas de Campo: Aula Investigação em Educação*. Porto: ESE/IPP.
- Ribeiro, D. (2010). “Percurso para Autonomia pela investigação educacional: uma experiência de pós-graduação em supervisão”. In Atas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA, *Pedagogia para a Autonomia*. ISBN: 978-989-8825-02-4
- Roldão, M. (2007). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Lisboa: Fundação Manuel Leão.
- Rosales, C. (1990). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Rio Tinto: Edições ASA
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (1999). *Manual de Investigação em Educação – Metodologia para Conceber e Realizar o Processo de Investigação Científica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfólios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.

- Sá-Chaves, I. (2004). Supervisão pedagógica e formação de professores: a distância entre alfa e ómega, in *Cadernos da ESE Lisboa – textos seleccionados pela autora*. 161-169
- Serra, C. A. M. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación Sistemática. Guia Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Vasconcelos, T. (2007) Transição Jardim de Infância – 1º ciclo: um campo de possibilidades – *Cadernos de Educação de Infância*, nº 81, Agosto 2007, 4-46
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP – 1. Lisboa: Ministério da Educação.

WEBGRAFIA E LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Agrupamento Inter Municipal de Escolas de Pedrouços (2011.). *Projeto Educativo do Agrupamento de Pedrouços*. Maia: s.n..
- Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2012). *Projeto Educativo TEIP*. Pedrouços: s.n.
- Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). *Declaração dos direitos da Criança – UNICEF*. Acedido em:
- Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). Metas Curriculares de Português do Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º

Ciclos. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Decreto Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto Lei nº 6/01 de 18 de Janeiro. Diário da República nº 15 - I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico.

Decreto Lei nº 240/01 de 30 de Agosto. Diário da República nº201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário.

Decreto Lei nº 241/01 de 30 de Agosto. Diário da República nº201 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis de desempenho específicos do desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Despacho Normativo nº 1/05 de 5 de Janeiro. Diário da República nº3 - I Série B. Ministério da Educação. Lisboa. Princípios e procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens aos alunos dos três ciclos do ensino básico.

Decreto Lei nº 3/08 de 7 de Janeiro. Diário da República nº4 – 1.ª série. Lisboa: Ministério da Educação. Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público , particular e cooperativo.

Decreto Lei nº 137/12 de 2 de Julho. Diário da República nº 126 — 1.ª Série. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensino básico e secundário.

Figura 13. Acedida em <http://investigacaoeduca0910.blogspot.pt/> (Consultada a 19 de janeiro de 2014).

Figura 14. Acedida em <http://luznosmomentos.blogspot.pt/2011/02/dois-ouvidos-e-uma-so-boca-os-ruidos-da.html> (Consultada a 20 de janeiro de 2014).

Ponte, J. P. (2000). Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que desafios? Revista Ibero-Americana de Educación, 24, 63-90. Acedido em 19 de janeiro de 2014, disponível do endereço <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte>.

ANEXOS

Anexo 2AI – Expetativas iniciais

EXPETATIVAS INICIAIS

1 DE OUTUBRO DE 2013

Previamente ao primeiro contacto direto com os espaços da instituição e com os/as seus/suas intervenientes diretos/as e indiretos/as, surgem algumas preocupações inerentes à integração neste contexto, na medida em que se concebe como um espaço desconhecido e desafiante à minha futura intervenção pedagógica diária (3 dias por semana no espaço de aproximadamente 4 meses).

Neste sentido, importa realizar alguns registos que vão ao encontro dos sentimentos vividos no momento, a poucas horas de conhecer e contactar com a escola e com os/as alunos/as bem como com Professora Cooperante. Segundo esta perspetiva, existem muitas preocupações que se encontram em evidência, a destacar a incapacidade de adaptação (ou lenta adaptação) aos diversos fatores que interagem neste contexto educativo e a recetibilidade dos/as alunos/as a elementos “estranhos” à sala de aula (díade de estagiárias). Estas preocupações revelam-se, essencialmente dada a pouca experiência prática nos contextos pedagógicos, mas essencialmente pelo número de horas destinado a esta intervenção ser extenso comparativamente com outros contextos de intervenção em momentos anteriores do meu percurso formativo.

Neste seguimento, e partindo desta preocupações, os sentimentos que emergem no presente momento refletem-se num estado de ansiedade saudável mas que ao mesmo tempo coexiste com um nervosismo “miudinho”, talvez motivado pelo forte desejo de integrar os espaços, conhecer as personalidades envolvidas e sobretudo conhecer-me a mim própria enquanto futura profissional de Educação.

Espero, essencialmente, com esta experiência, construir um conjunto de ferramentas que me permitam desenvolver as minhas práticas, alcançando progressivamente maturidade cognitiva/intelectual, emocional e profissional.

Anexo A2II – Guião de Observação – Lista de Verificação

Observação – Lista de Verificação

Observadora: Marisa Ferreira

Data de Observação: 04 de outubro de 2013

Nome da Instituição: EB1/JI da Boucinha

Professora Cooperante: Lúcia Rocha

Ano/Turma: 3.º H N.º de Alunos/as: 10 alunos e 9 alunas

Objetivos Específicos	Indicadores		
	Sim	Não	
Diferenças individuais	Evidencia conhecimento sobre as estratégias de aprendizagem mais pertinentes a cada aluno/a	x	
	Cria oportunidades para reforçar a auto-estima de cada aluno/a	x	
Oportunidades de aprendizagens, tarefas e atividades	Propõe estratégias de ensino e aprendizagem diferenciadas para os/as alunos/as	x	
	Avalia o grau de concretização dos objetivos pelos/as alunos/as	x	
	Ensina métodos de estudo individuais e colaborativos de forma explícita		x
Ambiente de trabalho	Distribui os/as alunos/as de forma coerente às atividades de ensino e aprendizagem		x
	Integra nas aulas as tecnologias de informação e de comunicação		x
Comunicação	Relaciona as atividades com as aprendizagens anteriores e futuras	x	
	Estimula a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem	x	
	Estimula o pensamento dos/as alunos/as	x	
	Ouve, analisa e responde aos/às alunos/as	x	

Anexo A2III – Guião de Observação – Semiaberto

Grelha de Observação de fim (semi)aberto

Observadora: Marisa Ferreira

Data de Observação: 04 de outubro de 2013

Nome da Instituição: EB1/JI da Boucinha

Professora Cooperante: Lúcia Rocha

Ano/Turma: 3.º H N.º de **Alunos/as:** 10 alunos e 9 alunas

Aspetos a Observar
<p>1. Como é que as aulas respondem aos documentos reguladores oficiais?</p> <p>Na medida em que a Professora Cooperante orienta as suas práticas com recurso ao manual, bem como nos pressupostos homologados pela diferente legislação, a destacar: 1) os métodos de avaliação (gerais de agrupamento); 2) o cumprimento (aproximado) das horas letivas designadas previamente para cada área curricular e 3) o registo diária do sumário que revela a cronologia sequencial dos conceitos/conteúdos abordados, tal como é exigido ao/à profissional de Educação.</p>
<p>2. Como é que os recursos são adequados à idade e às competências dos/as alunos/as?</p> <p>Uma grande percentagem dos recursos encontram-se acessíveis às características reais da turma, nomeadamente a disposição dos armários, a organização dos materiais de escrita etiquetados com o nome dos/as alunos/as, sendo os/as mesmos/as responsabilizados/as, o que leva diretamente ao desenvolvimento de competências. Contudo, é visível a inexistência de recursos para trabalho experimental, o que gera desconforto aquando da exploração do mesmo, partindo do pressuposto que esta insuficiência cria dificuldades de assimilação, ou pelo menos,</p>

desta forma torna-se mais lenta.

3. Como é que o ensino é diferenciado de acordo com as características dos/as alunos/as?

Na realidade é observado que existe ensino diferenciado, tendo em conta que a Professora reconhece os diferentes ritmos de desenvolvimento e execução das tarefas, contudo por vezes essa gestão e flexibilização de estratégias distintas não é dinamizada tendo em conta “pressões exteriores à sala de aula” (Expressão utilizada pela Professora Cooperante).

4. Como é que o clima da sala de aula promove o ensino e a aprendizagem?

Este é um dos aspetos mais claros no seio da turma, visível precocemente. A seguinte constatação parte das observações de interações recíprocas entre docente e discentes, em que perdura confiança, autonomia, respeito e, essencialmente responsabilização partilhada.

5. Como é que as tecnologias de informação e comunicação são integradas na aula?

A integração desejada das Tecnologias constituem uma utopia neste contexto, tendo em conta que segundo relatos da Cooperante, a falta de internet surge como um obstáculo para que seja possível recorrer às mesmas, apesar de, uma das principais preocupações das estagiárias enveredar pelo contorno dessa situação.

6. Como é que o/a professor/a adequa a forma de comunicar às necessidades do grupo?

A comunicação reina na sala de aula, existindo um espaço confortável de diálogos (verbais e não verbais) entre os/as diferentes intervenientes da sala de aula, influenciando diretamente a questão 4, ou seja, dando origem a oportunidades de ensino e aprendizagem significativas e harmoniosas.

7. Como é gerido o comportamento dos/as alunos/as?

De uma forma generalista, a turma apresenta um comportamento regular e que se enquadra no tipo de comportamento pertinente no contexto da sala de aula. Apesar desta inferência, já foram observados momentos em que essa regularidade sofreu alterações (tal como é natural e a Professora agiu com

assertividade através do diálogo, chamando à atenção para as consequências dos comportamentos registados e conseqüentemente para a necessidade de assumir uma postura que permita o bom funcionamento das atividades e do ambiente entre os/as demais intervenientes.

8. Que estratégias e metodologias de ensino são adotadas?

As estratégias observadas vão ao encontro do modelo construtivista, em que os/as alunos/as aprendem muitas vezes por si, responsabilizando assim os/as mesmos/as deste processo. Apoiam-se ainda no modelo Bioecológico de Bronfenbrenner, na medida em que são convocados diversos fatores em interação com as aprendizagens, nomeadamente o contexto, o tempo, as características individuais para confrontar os saberes já adquiridos e a construção de novos.

Anexo A2IV – Planificação de 14 a 18 de outubro

Planificação da Semana de 14 a 18 de outubro de 2013

2ª Feira (Dia 14 de outubro)

Português:

- “A aldeia da Avó”, páginas 24 e 25
- Ficha n.º 5, página 7

Matemática:

- Introdução sobre a *Orientação Espacial*, páginas 20, 21 e 22
- Números e Operações com os Números Naturais

Expressões:

- Dramatização do poema “A aldeia da Avó”
- Pintura de 2 imagens: 1 da cidade e outra da aldeia

3ª Feira (Dia 15 de outubro)

Matemática:

- Revisão dos Números Pares e Ímpares, página 23

Estudo do Meio:

- Locais importantes da história da Família, página 20
- Resolução da Ficha n.º 5, página 11

Português:

- Exploração do texto “Um sonho mau”, páginas 26 e 27
- Resolução da ficha n.º 6, páginas 8 e 9

4ª Feira (Dia 16 de outubro, Dia Mundial da Alimentação)

Português:

- Tipos de Texto (Aviso, carta, prosa, poesia, artigos de jornal, banda desenhada, etc)

- Confeção de batidos de fruta, com o intuito de comemorar o Dia Mundial da Alimentação (**atividade da responsabilidade da estagiária Joana Araújo**)

Matemática:

- Retas Paralelas e Perpendiculares, páginas 24 e 25

Apoio ao Estudo:

- Explorar os aspetos que a turma revela mais dificuldades

5ª Feira (Dia 17 de outubro)

Estudo do Meio: (Atividade da responsabilidade da Estagiária Marisa Ferreira)

- Distinguir freguesia/concelho (Explorar os respetivos brasões - Concelho de Gondomar e Freguesia de Rio Tinto)
- Após a exploração os/as alunos/as terão que colorir os respetivos brasões, como forma de consolidação
- Resolução de uma proposta escrita

Matemática:

- Retas Paralelas e Perpendiculares, página 26
- Exercícios Práticos no Geoplano em pares

6ª Feira (Dia 18 de outubro)

Matemática:

- Números e Operações

Português:

- “As mais belas coisas do mundo”, página 32

Oferta Complementar - Cidadania:

- Direitos e deveres dos cidadãos, exploração através de documentos oficiais
- Construção de um livro com os direitos e os deveres a partir de ilustrações (Articulação com as Expressões)

Anexo A2V – Plano Diário de 23 de outubro

Instituição Cooperante: Escola Básica do 1.º Ciclo da Boucinha	Turma/Ano: 3.º H
Orientador/a Cooperante: Lúcia Rocha	
Díade: Joana Araújo e Marisa Ferreira	
Estagiário(a) Observado(a): Marisa Ferreira	
Data de Observação: 23/10/2013	

Plano Diário (4.ª feira – 23/10/2013)				
Áreas Curriculares/Domínios/ Conteúdos	Tempo Previsto	Percurso de Aula (Atividades/ Estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Expressão do Oral e Compreensão do Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facto e opinião; • Informação explícita e implícita; • Inferências; • Planificação do discurso: identificação 	<p>Início: 14h00</p> <p>Fim: 15h00</p> <p>Duração: 14h00 – 14h05(5´)</p> <p>14h05- 14h10 (5´)</p>	<p>Atividade: “Brincar com as palavras”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos/as alunos/as na sala de aula; - Breve exposição de imagens que 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjunto de imagens com ações previamente estabelecidas; - Manual de Português - Caderno diário de Português; 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>Formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar regras da interação discursiva; - Produzir um discurso oral com

Comentário [S1]: Podia anexar as imagens para eu ficar com uma ideia do que pretende fazer

Anexo A2V – Plano Diário de 23 de outubro

<p>do tópico/tema; seleção e hierarquização da informação essencial;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Princípio da cooperação e cortesia; • Regras e papéis da interação oral <p>Domínio: Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hierarquização da informação; • Relações intratextuais; • Informação relevante e acessória; • Sentidos explícitos e implícitos; • Poesia: verso, estrofe, rima e refrão <p>Domínio: Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo e organização da informação; • Escrita compositiva; • Coesão e Coerência 	14h10 – 14h25 (15´)	<p>apresentam uma sequência das ações descritas no poema que será explorado posteriormente, <i>O que uma criança sofre</i> de Luísa Ducla Soares (1999);</p> <p>- Leitura em voz alta do poema numa primeira fase pela estagiária, e posteriormente, por parte dos/as alunos/as de forma aleatória;</p>		<p>correção;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de novos vocábulos; - Mobilizar o saber adquirido <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Respeito pelas convenções que regulam a interação; - Participação através do oral; - Correção ortográfica e caligráfica.
	14h25– 14h40 (15´)	<p>- Diálogo orientado sobre o conteúdo do poema, dando liberdade para que os/as alunos/as expressem as suas inferências individuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de ações foram descritas? • Corresponde à normalidade? • Porque será que a menina fazia isso? • E porque é que o pai a castigava? 		
	14h40 – 14h55 (15´)			
	14h55 – 15h00 (5´)	<p>- Resolução, de forma individual, da proposta que acompanha o manual de Português da página 35, denominada</p>		

Anexo A2V – Plano Diário de 23 de outubro

		<p>por <i>Ler e Compreender</i></p> <p>- Correção em grande grupo dos exercícios propostos</p>		
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Tópico: Geometria e Medida Subtópico: Tempo</p> <p>- Ler e representar medidas de tempo e estabelecer relações entre hora, minuto e segundo; - Medir e registar a duração de acontecimentos; - Identificar intervalos de tempo e comparar a duração de algumas atividades; - Realizar estimativas relativas à duração de acontecimentos.</p>	<p>Início: 15h 00 Fim: 16h 00</p> <p>Duração: 15h00 – 15h10(10´)</p> <p>15h10 – 15h25 (15´)</p>	<p>Atividade: “Podes dizer-me as horas por favor?”</p> <p>Estratégias:</p> <p>- Exploração de círculos que foram previamente distribuídos por cada aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em quantas partes estão divididos os vossos círculos? • E são todas iguais? • Se o valor de cada uma das partes corresponder a 5, se multiplicarmos por 12 que resultado obtemos? <p>- Apresentação e exploração de imagens de relógios de diferentes tipos (Anexo A);</p>	<p>- 21 círculos - Imagens de diferentes relógios - Manual de Matemática;</p>	

Anexo A2VI – 1.º Guião de Pré-Observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Escola EB1/JI da Boucinha

Orientador/a Cooperante: Lúcia Rocha

Turma/Ano: 3.ºH

Díade: Joana Araújo e Marisa Ferreira

Estagiário/a Observado/a: Marisa Ferreira

Data de observação: 23 de outubro de 2013

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

A prática pedagógica exige uma constante reflexão retrospectiva, que nos leve a assumir continuamente um papel ajustado aos diferentes interesses da turma, e consequentemente às suas reais necessidades. Tendo presente esta ideia, a díade tem vindo a realizar a sua observação e intervenção no contexto, dando evidência aos aspetos que diferenciam cada aluno/a, ao mesmo tempo que estes se relacionam.

Assim sendo, deparo-me com uma necessidade grupal na compreensão das horas enquanto unidade de medida e da sequência que as mesmas apresentam, tomando como ponto de partida que, existe a necessidade de aprofundar conceitos e relacioná-los com o quotidiano dos/as alunos/as.

Foi a partir desta análise que foi possível realizar inferências que surgem de expressões rotineiras, tendo em conta que a turma é exposta a situações que lhes exigem a compreensão explícita do tempo e da sequencialidade que existe. Para tal, e face ao seguimento do manual, tornou-se perentório desenvolver estratégias que permitam a aproximação e compreensão dos conceitos de horas, minutos e segundos

e conseqüentemente a sua aplicação prática.

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

Enquanto observadora atenta, acredito que existirão dificuldades no desenvolvimento da atividade no que concerne à falta de concentração, tendo em conta que este aspeto tem sido alvo de inúmeras reflexões entre a dÍade de estagiárias em conjunto com a professora cooperante.

Aqui torna-se fulcral referir que a atitude que adotarei será um dos fatores cruciais para combater este obstáculo, refiro-me essencialmente ao tom de voz utilizado, à expressão corporal e facial, bem como os incentivos gerados pelo discurso, proporcionando uma atividade estimulante e detentora de novas competências.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Todos os pequenos pormenores fazem a diferença nas grandes ações, contudo existem aspetos, que segundo o meu ponto de vista se revelam cruciais para que seja possível desenvolver relações pedagógicas impulsionadoras do desenvolvimento.

Neste sentido, e tendo em conta que a minha intervenção em contexto do 1º ciclo se encontra ainda numa fase inicial, considero que seja importante dar especial atenção a alguns aspetos. A destacar, a minha capacidade discursiva para chegar a todos/as os/as alunos/as, tendo em conta a heterogeneidade existente. Surge ainda a preocupação em encontrar estratégias no momento da ação, que possibilitem a incapacidade de assimilação por parte de um/uma aluno/a.

Anexo A2VII – Plano Diário de 30 de outubro

Instituição Cooperante: Escola Básica do 1.º Ciclo da Boucinha

Orientador/a Cooperante: Lúcia Rocha

Turma/Ano: 3.º H

Díade: Joana Araújo e Marisa Ferreira

Estagiário(a) Observado(a): Marisa Ferreira

Data de Observação: 30/10/2013

Plano Diário (4.ª feira – 30/10/2013)

Áreas Curriculares/Domínios/ Conteúdos	Tempo Previsto	Percurso de Aula (Atividades/ Estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Português</p> <p>Domínio: Expressão do Oral e Compreensão do Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> Referir o essencial de um pequeno texto ouvido; 	<p>Início: 09h00 Fim: 10h30</p> <p>Duração: 09h00 – 09h05(5´) 09h05- 09h15(10´)</p>	<p>Atividade: “Os presentes da Amizade”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos/as alunos/as na sala de aula; - Breve resumo oral do dia anterior, com o intuito de consolidar os conteúdos-chave 	<p>Imagens sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um anão (preto e branco); - Fato de fazenda verde; - Botas de coiro castanho; - Cinturão; - Punhal de prata; 	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeitar regras da interação discursiva; - Produzir um discurso oral

Anexo A2VII – Plano Diário de 30 de outubro

<ul style="list-style-type: none"> Responder, oralmente e por escrito, de forma completa, a questões sobre os textos 	<p>09h50 – 10h15 (25´)</p>	<p>- Resolução do <i>Ler e Compreender; Conhecer e Praticar a Língua; Escrever</i>, da página 43, em jeito de consolidação de conceitos/conteúdos</p> <p>- Correção em grande grupo dos exercícios da página 43 oralmente (posteriormente a estagiária corrigirá nos cadernos diários de português de forma individual)</p>		
	<p>10h15 – 10h30 (15´)</p>			
<p>Intervalo da Manhã Das 10h30 às 11h00</p>				

Anexo A2VII – Plano Diário de 30 de outubro

<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Tópico: Representação e Interpretação de dados e situações aleatórias Subtópico: Leitura e interpretação de informação - Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos, e, responder e formular questões relacionadas com a informação apresentada;</p> <p>Tópico: Resolução de problemas Subtópico: Compreensão do problema e Conceção, aplicação e justificação das estratégias - Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado</p>	<p>Início: 11h 00 Fim: 12h 30</p>	<p>Atividade: “Como resolver problemas?”</p>	<p>- Manual de Matemática; - Conjunto de problemas para exploração (Anexo C) - Problema semanal (Anexo D); - Materiais de escrita; - Caderno diário;</p>		
	<p>Duração: 11h00 – 11h20(20´)</p>	<p>Estratégias: - Leitura e Exploração do texto que se encontra no início da página 36 do manual de matemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vamos recordar os sinais de pontuação explorados na semana passada; • Qual a função principal de cada um deles? 			
	<p>11h20 – 11h40 (20´)</p>	<p>- Resolução da proposta de atividade apresentada pelo manual na página 36:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que são sequências? • Realização de sequências; • Sugestões por parte dos/as alunos/as. 			
<p>11h40 – 12h00</p>	<p>- Exploração do conceito de problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de alguns problemas de exploração; • Sugestão da realização da atividade 				

Comentário [S3]: Tente arranjar um fio condutor entre as diversas áreas e mesmo para toda a unidade didática

Anexo A2VII – Plano Diário de 30 de outubro

<p>situações aleatórias Subtópico: Leitura e interpretação de informação - Ler, explorar, interpretar e descrever tabelas e gráficos, e, responder e formular questões relacionadas com a informação apresentada;</p> <p>Tópico: Resolução de problemas Subtópico: Compreensão do problema e Conceção, aplicação e justificação das estratégias - Identificar o objetivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema; - Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados.</p>	<p>14h20 – 14h50 (30´)</p> <p>14h50 – 15h00 (10´)</p>	<p>conceitos exploradas na área curricular da matemática na parte da manhã:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que são problemas? • Que aspetos temos que ter em atenção? • Que estratégias de resolução podemos usar? <p>- Resolução da Ficha N.º 9, do caderno de fichas de Matemática, páginas 19 e 20</p> <p>- Correção em grande grupo da Ficha realizada anteriormente;</p>		
--	---	--	--	--

Anexo A2VII – Plano Diário de 30 de outubro

<p>Área Curricular: Expressões – Expressão Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar as potencialidades sonoras; - Apropriar-se do som para exprimir sensações e sentimentos; - Distinguir tonalidades sonoras de acordo com as emoções. 	<p>Ínicio: 15h00 Fim:16h00</p>	<p>Atividade: “Audição Sonora”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - CD - Rádio Portátil; - Materiais de escrita; - Caderno diário de Português; - Letra da Música Impressa para todos/todas os/as alunos/as 	
	<p>Duração:</p>	<p>Estratégias:</p>		
	15h00 – 15h15 (15´)	- Diálogo orientado sobre o valor da amizade;		
	15h15 – 15h20 (5´)	- Apresentação e audição de uma música intitulada por <i>Eu tenho um amigo</i> , disponível em http://www.youtube.com/watch?v=ns8zT4TQtfg		
	15h20 – 15h30 (10´)	- Exploração da mensagem inscrita na música apresentada;		
15h30 – 15h45 (15´)	- Ensaio da Letra da música;			
15h45 – 16h00 (15´)	- Registo da letra no caderno de Português;			

Anexo A2VIII – Plano Diário de 6 de novembro

<p>Instituição Cooperante: Escola Básica do 1.º Ciclo da Boucinha</p> <p>Orientador/a Cooperante: Lúcia Rocha</p> <p>Díade: Joana Araújo e Marisa Ferreira</p> <p>Estagiário(a) Observado(a): Marisa Ferreira</p> <p>Data de Observação: 06/11/2013</p>	<p>Turma/Ano: 3.º H</p>
--	--------------------------------

Plano Diário (4.ª feira – 06/11/2013)				
Áreas Curriculares/Domínios/Conteúdos	Tempo Previsto	Percurso de Aula (Atividades/ Estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Tópico: Representação e interpretação de dados e situações aleatórias</p> <p>Subtópico: Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas e</p>	<p>Início: 09h00 Fim: 10h30</p> <p>Duração: 09h00 – 09h05(5´) 09h05- 09h15(10´)</p>	<p>Atividade: “Desproblematizar”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrada dos/as alunos/as na sala de aula; - Breve resumo oral do dia anterior, com o intuito de consolidar os conteúdos-chave 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro; - Materiais de escrita; - Caderno diário de Matemática; - Manual de Matemática; - Livro de Fichas de Matemática. 	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Respeito pelas convenções que regulam a interação; - Compreensão dos

Anexo A2VIII – Plano Diário de 6 de novembro

	10h10– 10h30(20´)	<p>onde existe uma alusão para alguns tipos de histórias na Educação Literária.</p> <p>- Correção em grande grupo, com registo no quadro, dos exercícios propostos, solicitando aos alunos, aleatoriamente, para irem ao quadro apresentar as suas soluções. Enquanto isso, a estagiária verifica se a correção é feita de forma organizada e ortograficamente correta.</p>		
Intervalo da Manhã Das 10h30 às 11h00				
<p>Área Curricular: Apoio ao Estudo – Matemática e Expressão Plástica</p> <p>Matemática Tópico: Operações com Números Naturais Subtópico: Adição;</p>	<p>Início: 11h 00 Fim: 12h 30</p> <p>Duração: 11h00 – 11h20(20´)</p>	<p>Atividade: “Jogo do 24”</p> <p>Estratégias:</p> <p>- Apresentação de uma caixa (Anexo B) que se encontra como um elemento estranho na sala e levantamento de hipóteses sobre o seu conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que será este objeto? 	<p>- Caixa de cartão, revestida com números desenhados em cartolina (Anexo B)</p> <p>- Cartões com diferentes combinações de diferentes algarismos, com o</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Respeito pelas convenções que regulam a interação; - Grelha de avaliação

Comentário [S4]: Atividade interessante

Anexo A2VIII – Plano Diário de 6 de novembro

	12h00 – 12h30 (20´)	<p>consciencializando a necessidade de cuidado dos mesmos, daí, surgir neste momento uma atividade de resguardo dos cartões com papel autocolante transparente, com o intuito de promover a durabilidade do material e envolver os/as alunos/as nessa tarefa de responsabilização;</p> <p>- Organização da turma em três equipas de cinco elementos (uma terá seis), distribuindo por cada uma um conjunto de cartões, dando oportunidade para o jogo, em que cada aluno/a será responsável por registar os seus pontos. As estagiárias bem como a Professora Cooperante terão a função de mediadoras do jogo, uma por cada equipa.</p>		
<p>Hora do Almoço Das 12h30 às 14h00</p>				
<p>Área Curricular: Português e Expressão Motora</p> <p>Português</p>	<p>Ínicio: 14h00 Fim: 16h00</p> <p>Duração:</p>	<p>Atividade: "Família Unida"</p> <p>Estratégias:</p>	<p>- Computador; - Projetor; - Cartolinas; - Cartões com palavras;</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>Formativa</p>

Anexo A2VIII – Plano Diário de 6 de novembro

<p>Domínio: Gramática (Morfologia)</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos; - Comparar dados e descobrir regularidades; - Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Palavra simples; - Palavra complexa; - Radical; - Sufico; - Prefixo; - Sufixo; 	14h00 – 14h20 (20´)	- Apresentação da árvore genealógica (Anexo D) da estagiária. Recurso a usar como ponto de partida para a exploração da família de palavras, explicando que as pessoas têm origens tal como as palavras também as têm, que na gramática se denominam por “radicais da palavra”. Relação com o conhecimento do mundo, de forma a facilitar a aquisição de novos conhecimentos;	- Caixas de cartão; - Assobio; - Materiais de escrita; - Folhas A4 - Rádio Portátil; - Cd com músicas variadas gravadas;	<p>Instrumentos de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta; - Respeito pelas convenções que regulam a interação; - Compreensão dos conceitos-chave; - Participação através do oral; - Correção ortográfica e caligráfica. - Grelha de avaliação (construída pela estagiária – Anexo A).
	14h20 – 14h30(10´)	- Proposta de um exercício que envolve a Expressão Motora no espaço do pavilhão interior da instituição, explicando as regras de participação e os objetivos principais da sua concretização; Articulação com o jogo realizado no período da manhã, consciencializando que todos os jogos exigem a mobilização de conhecimentos e a articulação entre os mesmos;		
	14h30 – 14h35(5´)	- Deslocação para as instalações do pavilhão, onde os materiais já se encontram previamente distribuídos;		
	14h35 – 15h00(25´)	- Início do exercício: <ul style="list-style-type: none"> • A turma encontra-se dividida em três equipas (2 de 5 elementos e 1 de 6 elementos), previamente delineadas na sala de aula. Cada equipa terá uma 		

Comentário [S5]: É interessante ver Port + Exp. M. Os alunos vão gostar muito da atividade

Anexo A2VIII – Plano Diário de 6 de novembro

		<p>tabela (em cartolina) com 3 colunas distintas (verbos, substantivos e adjetivos). Cada equipa terá ao seu dispôr ainda uma caixa, que se encontrará ao fundo do pavilhão, com várias famílias de palavras (Anexo E) que se encontrarão misturadas. O objetivo será cada equipa recolha o maior número de palavras e posteriormente as organize na tabela. Ao sinal da estagiária, cada aluno/a percorrerá o espaço do pavilhão segundo as orientações específicas (pé-cochinho, a saltar, a correr...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • O jogo termina quando a 1º equipa tiver recolhido as palavras da sua caixa na totalidade. 		
	15h00 – 15h10(10´)	- Organização das palavras na tabela (ainda no espaço do pavilhão);		
	15h10 – 15h25(15´)	- Correção do exercício em simultâneo com a consolidação de conteúdos, clarificando o significado de cada uma das palavras e situanda-as num determinado contexto;		
	15h25 – 15h50(10´)	- Regresso à sala para concluir a atividade com um exercício de escrita criativa, em que		

Anexo A2VIII – Plano Diário de 6 de novembro

	15h50 – 16h00(10´)	<p>existe o critério de utilização de pelo menos 5 das palavras no exercício de Expressão Motora; Os/as alunos/as são convidados/as a expressarem-se sobre o momento vivido anteriormente, aplicando os conhecimentos desenvolvidos e outros adquiridos ao longo do dia de atividades letivas;</p> <p>- Leitura de alguns dos produtos finais da escrita criativa, de forma aleatória, em grande grupo, promovendo um momento de partilha.</p>		
--	--------------------	--	--	--

Observações:

A turma é composta por dezoito elementos, sendo necessário realçar que dois desses se encontram sinalizados no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente com Autismo. Esta informação é tida em conta aquando da planificação das atividades letivas, tendo em conta que estes dois alunos apresentam diversas limitações que não lhes permitem realizar as mesmas atividades que os/as colegas de turma. O próprio desenvolvimento cognitivo exige a preparação de atividades específicas, que respondam às reais necessidades e interesses dos alunos em causa. Neste sentido, cada aluno tem um projeto específico, gerido de acordo com a permanência na sala de aula regular, tendo em conta que nem sempre são assíduos pois muitas vezes ficam na unidade de Educação Especial que a instituição dispõe.

Perante o exposto, a estagiária (em consenso com a professora cooperante e o seu par de estágio), apresenta uma proposta de tarefa, com o intuito de os alunos se enquadrarem de forma diferenciada nas áreas temáticas exploradas na sala de atividades. Assim sendo, a proposta passa por na parte da manhã ser realizado um trabalho individual de matemática, relativamente à leitura e representação dos 10 algarismos, bem como a sua pintura e recorte posterior,

Anexo A2VIII – Plano Diário de 6 de novembro

para integrar no “Jogo do 24”, que irá passar a constituir-se como um novo recurso de exploração na sala de aula (Anexo F). Normalmente os alunos não vêm para a sala na parte da tarde, contudo se o contrário acontecer, a estagiária apresentará uma proposta de associação entre palavras e imagens, no fundo de reconhecimento de vocabulário, quando relacionado com uma imagem que representa determinada palavra. Essas palavras serão as mesmas que foram selecionadas para o jogo de expressão motora para a restante turma, não descorando de uma inclusão e integração diferenciada (Anexo G).

Anexo A2IX – 2.º Guião de Pré-Observação
GUIÃO DE PRÉ-OBERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Escola EB1/JI da Boucinha

Orientador/a Cooperante: Lúcia Rocha

Turma/Ano: 3.ºH

Díade: Joana Araújo e Marisa Ferreira

Estagiário/a Observado/a: Marisa Ferreira

Data de observação: 06 de novembro de 2013

Atividade: “Família Unida”

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

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Paulo Freire, 1991). A intervenção educativa da díade tem vindo a seguir esta orientação, em que se sustenta em reflexões permanentes, de acordo com interrogações que surgem no percurso da nossa prática em contexto de estágio do 1º ciclo do ensino básico.

Intervir neste enquadramento exige encontrar um conjunto de estratégias que permitam encarar a incerteza como um estímulo para crescer e não como um constrangimento desmobilizador. Estratégias essas que vão ao encontro das inferências registadas após/durante uma observação contínua e atenta do contexto e das particularidades do mesmo. Toda esta atuação tem vindo a realizar-se de forma colaborativa, na medida em que se procura reunir informação e assim encontrar metodologias que respondam aos reais interesses e necessidades dos/as alunos/as.

A atividade a ser desenvolvida pela estagiária Marisa Ferreira, parte da observação de evidências reveladas em momento de diálogo em grande grupo, bem como do seguimento articulado e fundamentado dos conteúdos que se encontram expressos nos diferentes programas que orientam o ciclo de ensino em causa. Os/As

Anexo A2IX – 2.º Guião de Pré-Observação

alunos/as revelam desejo por ir além do que já conhecem nas suas manifestações diárias, através de expressões como: “Professora o que significa essa palavra” (Aluno D) e “Esta palavra é muito parecida com esta” (Aluna L). Estas expressões servem de mote para explorar um conjunto de conteúdos e levar o grupo ao desenvolvimento de competências, com o intuito de encontrar significado no que aprendem e no que ainda é desconhecido. Neste sentido, surge uma atividade de exploração do conceito de *Família de Palavras*, que se enquadra na área curricular do Português. Esta exploração surge, numa primeira fase associada à área de conhecimento do mundo, que neste ciclo se denomina por Estudo do Meio e, posteriormente, a estagiária partirá para uma dinamização prática na área da Expressão Motora, dando enfoque assim, mais uma vez, à constante interdependência de todas as áreas curriculares e da necessidade que existe em criar um teia metodológica.

Partindo deste pressuposto, importa sintetizar que a atividade perspetiva um espaço de interação de várias áreas do saber, em que os/as alunos/as aprendem fazendo (Delors, 1998), relacionando-se com o eu e com os outros numa postura consciente e cada vez mais autónoma, consoante os momentos de aprendizagem a que são expostos/as e se expõem livremente.

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

Delinear uma atividade pedagógica pressupõe a existência de uma reflexão retrospectiva acerca da previsão de dificuldades para que estas sejam colmatadas progressivamente ao longo do desenvolvimento da mesma e ainda, na procura e delineação de novas e inovadoras estratégias.

No momento da estruturação da atividade surgiram algumas interrogações que serviram de mote para uma reflexão em tríade (Estagiárias e Professora Cooperante) sobre possíveis dificuldades no momento da dinamização prática por parte da Estagiária Marisa, a destacar: 1) Dificuldade em manter o grupo concentrado na atividade, visto ser uma atividade bastante prática o que pode gerar dispersão, tendo em conta que é necessário cumprir regras específicas para que seja possível o desenrolar da ação e 2) Envolver todo o grupo na atividade, no sentido em que a

Anexo A2IX – 2.º Guião de Pré-Observação

atividade pode ser extremamente motivadora para uns e não para outros. Contudo, a Estagiária sente-se capaz de aceder à sua capacidade de improvisação, apoiando-se num discurso facilitador de interações que promovam a confiança entre os/as alunos/as e a tríade.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Uma atividade pedagógica pressupõe diferentes fases de atuação, que são previamente estruturadas e que essa mesma estrutura apresenta um fundamento nas características específicas dos principais percursos da mesma – alunos/as. Assim, perspetivar a atividade no seu todo implica um olhar atento nos momentos que interagem com os conhecimentos prévios dos/as alunos/as mas também nos momentos em que outros são apreendidos e explorados segundo uma ordem cronológica e sequencial.

Perante o exposto, importa assinalar que se revela crucial atender a um conjunto de signos comunicacionais que permitirão o desenrolar da atividade, bem como a capacidade da estagiária mobilizar e articular os conhecimentos de forma explícita. Esta capacidade estará relacionada como uma atitude crítica no próprio momento da ação, revelando humildade intelectual para ouvir os/as seus/suas alunos/as e usufruir dessas participações voluntárias, e por vezes involuntárias, e criar um espaço de confluência de experiências que gerarão outras.

Anexo A2X – História “O Sal e a Comida”

O SAL E A COMIDA

Um rei tinha três filhas. Certo dia, perguntou às princesas quanto gostavam dele. A mais velha respondeu:

– Quero mais ao meu pai do que à luz do Sol.

– Gosto mais de meu pai do que de mim mesma. - respondeu a do meio.

A mais jovem respondeu:

– Quero-lhe tanto como a comida quer o sal.

Perante esta última resposta, o rei entendeu que a filha mais nova não o amava tanto como as outras e expulsou-a do palácio.

Ela foi muito triste por esse mundo, até que chegou ao palácio de um rei vizinho e ofereceu-se para ser cozinheira.

Um dia, veio à mesa um pastel muito bem feito. O rei, ao parti-lo, encontrou um anel muito pequeno mas muito valioso. Perguntou a todas as damas da corte de quem seria aquele anel. Todas quiseram ver se o anel lhes servia mas sem sucesso: Finalmente, foi chamada a cozinheira e só a ela é que o anel serviu. O príncipe viu isto e ficou logo apaixonado por ela, pensando que era de família nobre.

Começou então a espreitá-la porque ela só cozinhava às escondidas e viu-a vestida com trajes de princesa. Foi chamar o rei seu pai e ambos ficaram estupefactos.

O rei deu licença ao filho para casar com ela mas a menina impôs uma condição: queria cozinhar por mão própria o jantar do dia da boda. Para as festas de noivado, convidou-se o rei que tinha três filhas e que pusera fora de casa a mais nova.

A princesa cozinhou o jantar, mas nos manjares que haviam de ser postos ao rei seu pai não deitou sal, propositadamente.

No dia do banquete, todos comiam com vontade saborosas iguarias, excepto o rei convidado, que começou a manifestar o seu desagrado. Por fim perguntou-lhe o rei anfitrião por que razão não comia. Respondeu ele, não sabendo que assistia ao casamento da filha:

– É porque a comida não tem sal.

O pai do noivo fingiu-se agastado e mandou que a cozinheira viesse imediatamente dizer por que não tinha deitado sal na comida.

Veio então a menina vestida de princesa. Assim que o pai a viu, reconheceu-a logo e confessou ali a sua culpa, por não ter percebido quanto era amado por sua filha.

*O sal está para a comida
Se usado prudentemente
Como o amor está para a vida
E a terra para a semente*

Anexo A2XI – História “A Caixinha de Beijos”

A caixinha de beijos

Há algum tempo atrás, um homem castigou a sua filhinha de três anos por desperdiçar um rolo de papel de presente dourado.

O dinheiro era pouco naqueles dias, razão pela qual o homem ficou furioso ao ver a menina a embrulhar uma caixinha com aquele papel dourado e a coloca-la debaixo da árvore de Natal.

Apesar de tudo, na manhã seguinte, a menina levou a presente ao seu pai e disse: «Isto é para ti, papá.»

Ele sentiu envergonhado da sua reação furiosa, mas voltou a “explodir” quando viu que a caixa estava vazia.

Gritou e disse: «Tu não sabes que, quando se dá um presente a alguém, se coloca alguma coisa dentro da caixa?»

A menina olhou para cima, com lágrimas nos olhos, e disse: «Oh papá, não está vazia. Eu soprei beijos para dentro da caixa. Todos para ti, papá.»

O pai quase morreu de vergonha, abraçou a menina e suplicou-lhe que lhe perdoasse.

Dizem que o homem guardou a caixa dourada ao lado da sua cama por anos e, sempre que se sentia triste, mal-humorado, deprimido, pegava na caixa e tirava um beijo imaginário, recordando o amor que a sua filha ali tinha colocado.

De uma maneira simples, mas sensível, cada um de nós tem recebido uma caixinha dourada, cheia de amor incondicional e de beijos dos nossos pais, filhos, irmãos, amigos....

Ninguém possui uma coisa mais bonita do que esta.

Anexo 2AXII – Plano Diário de 20 de novembro

Instituição Cooperante: Escola Básica do 1.º Ciclo da Boucinha	Turma/Ano: 3.º H
Orientador/a Cooperante: Lúcia Rocha	
Díade: Joana Araújo e Marisa Ferreira	
Estagiário(a) Observado(a): Marisa Ferreira	
Data de Observação: 20/11/2013	

Plano Diário (4.ª feira – 20/11/2013)				
Áreas Curriculares/Domínios/ Conteúdos	Tempo Previsto	Percurso de Aula (Atividades/ Estratégias)	Recursos	Avaliação
Área Curricular: Português Domínio: Leitura Descritores de Desempenho: - Detetar informação relevante; - Responder a questões;	Início: 09h00 Fim: 10h30 Duração: 09h00 – 09h05(5´) 09h05- 09h15(10´)	Atividade: “O cientista veio à escola” Estratégias: - Entrada dos/as alunos/as na sala de aula; - Diálogo orientado com os/as alunos/as sobre os conceitos explorados nos dias anteriores, com o intuito de procurar um fio condutor para	- Letras em cartolina (Anexo A); - Texto narrativo <i>Um cientista conta...</i> de António Egas Moniz (Anexo B); - Quadro; - Materiais de	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Respeito pelas convenções que regulam a interação; - Compreensão dos conceitos-chave;

Anexo 2AXII – Plano Diário de 20 de novembro

<p>- Identificar as principais características do texto narrativo e as sequências textuais;</p> <p>- Propor títulos para textos;</p> <p>- Recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão;</p>	09h15 – 09h20 (5´)	<p>dar continuidade à exploração de novos.</p> <p>- Exposição de várias letras em cartolina (Anexo A) no quadro, de forma dispersa, funcionando como elemento de motivação, para posteriormente proceder à realização de um jogo. A estagiária explica que é necessário estar com atenção ao percurso de toda a aula, pois só assim será possível resolver o exercício com as letras que ali se encontram expostas.</p>	<p>escrita;</p> <p>- Caderno de Português;</p> <p>- Questões de consolidação</p>	<p>- Participação através do oral;</p> <p>- Correção ortográfica e caligráfica.</p> <p>- Grelha de avaliação</p>
	09h20– 09h30(10´)	<p>- Distribuição de um texto (Anexo B) pelos/as alunos/as com o título oculto para posteriormente realizar-se o jogo mencionado anteriormente, designado por “Caça ao título”, com o intuito de procurar a simbiose entre texto e título;</p> <p>- Leitura em voz alta por parte da estagiária do texto enquanto que os/as alunos/as acompanham a leitura silenciosamente.</p>	<p>(Anexo C);</p> <p>- Tabela síntese (Anexo D)</p>	<p>(construída pela estagiária – Anexo E).</p>
	09h30– 09h40(10´)	<p>- Leitura em voz alta do texto por parte dos/as alunos/as, de forma aleatória.</p>		
	09h40– 09h55(15´)	<p>- Exploração do texto, recorrendo a uma chuva de ideias com registo da estagiária no quadro e posterior registo por parte dos/as alunos/as no</p>		

Comentário [S6]: O que vai fazer com as letras? Explora com as crianças as letras? Que exercício?

Anexo 2AXII – Plano Diário de 20 de novembro

Intervalo da Manhã Das 10h30 às 11h00				
<p>Área Curricular: Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Conteúdos: Multiplicação de números naturais: - Tabuada do 7; - Múltiplo de um número;</p> <p>Descritores: - Comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes; - Identificar e dar exemplos de múltiplos; - Compreender, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação; - Compreender os efeitos das operações sobre os números;</p>	<p>Início: 11h 00 Fim: 12h 30</p>	<p>Atividade: “A ciência na Matemática”</p>	<p>- Tabela em papel de cenário (Anexo F); - Cartões com imagens regulares e operações correspondentes (Anexo G); - Quadro; - Materiais de escrita; - Caderno diário de matemática; - Velcro;</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Respeito pelas convenções que regulam a interação; - Grelha de avaliação (construída pela estagiária – Anexo E);</p>
	<p>Duração: 11h00 – 11h10(10´)</p>	<p>Estratégias: - Diálogo orientado com os/as alunos/as, recorrendo ao título do texto explorado anteriormente (<i>Um cientista conta</i>), estabelecendo a relação direta com a Matemática, chamando à atenção para o facto de a matemática ser uma ciência e daí ser necessário explorá-la nesse sentido. Questionar os alunos neste sentido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porque acham que a matemática é considerada uma ciência?; • Para que nos servimos da matemática?. 		
	<p>11h10 – 11h20(10´)</p>	<p>- Apresentação de uma tabela construída com papel de cenário (Anexo F), em que contém apenas uma palavra – tabuada - questionando os/as alunos/ sobre a sua utilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para que serão todos estes espaços em branco?; • Como poderemos preenchê-los?; 		

Comentário [S9]: Fio condutor bom

Anexo 2AXII – Plano Diário de 20 de novembro

	11h20 – 11h25 (5´)	<p>- Proposta de exploração da “Tabuada do 7” com recurso a materiais previamente construídos (cartões com imagens e operações – AnexoG), de forma a facilitar o registo mais concreto e participado, em simultâneo com a compreensão de diversos conceitos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Multiplicação;• Múltiplos;• Somas sucessivas.		
	11h25 – 12h15 (50´)	<p>- Início da exploração e construção da tabela, recorrendo à participação dos/as alunos para a irem completando. A tabela encontra-se afixada na parede da sala, para que seja possível organizar um espaço de diálogo em que a turma debate os resultados que vão surgindo e se exploram os conceitos expressos anteriormente. O momento inicial surge com o levantamento dos conceitos prévios dos/as alunos/as, nomeadamente sobre os múltiplos das tabuadas exploradas numa fase posterior, para que seja possível construir um conhecimento significativo e progressivo.</p> <ul style="list-style-type: none">• 1º a apresentação;• 2º a apresentação dos cartões;		

Anexo 2AXII – Plano Diário de 20 de novembro

	12h15 – 12h30 (15´)	<ul style="list-style-type: none"> 3º levar os/as alunos/as a tomar consciência da capacidade de simplificação da multiplicação quanto maior forem as operações. <p>- Registo da tabela construído no caderno diário de matemática e esclarecimento de possíveis dúvidas.</p>		
<p>Hora do Almoço Das 12h30 às 14h00</p>				
<p>Área Curricular: Apoio ao Estudo</p> <p>Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Conteúdos: Multiplicação de números naturais: - Tabuada do 7; - Múltiplo de um número;</p>	<p>Ínicio: 14h00 Fim: 16h00</p> <p>Duração: 14h00 – 14h20 (20´)</p>	<p>Atividade: “Aprender praticando”</p> <p>Estratégias: - Diálogo orientado com os/as alunos/as sobre os conteúdos explorados na parte da manhã. Levantamento de possíveis facilidades e/ou fragilidades perante os conceitos expostos, aproveitando os discursos individuais para realizar uma avaliação prévia da aquisição de conhecimentos.</p>	<p>- Conjunto de exercícios (Anexo H); - Caderno diário; - Materiais de escrita.</p>	<p>Modalidade de avaliação: Formativa</p> <p>Instrumentos de avaliação: - Observação direta; - Respeito pelas convenções que regulam a interação; - Compreensão dos conceitos-chave; - Participação através do</p>

Anexo 2AXII – Plano Diário de 20 de novembro

Descritores: - Comparar números e ordená-los em sequências crescentes e decrescentes; - Identificar e dar exemplos de múltiplos; - Compreender, construir e memorizar as tabuadas da multiplicação; - Compreender os efeitos das operações sobre os números;	14h20 – 15h00(40´)	- Realização de um jogo interativo no computador, através da projeção, retirado do seguinte sitio: http://www.rpedu.pintoricardo.com/jogos/Mult_Div/mult_divisores_2.html , com o intuito de consolidar conteúdos e aplicar conhecimentos. A realização do exercício será feito em grande grupo, mas com intervenções individuais, em que cada aluno/a terá que responder na totalidade a um conjunto de 10 questões, em que os pontos serão somados automaticamente.		oral; - Correção ortográfica e caligráfica. - Grelha de avaliação (construída pela estagiária – Anexo E).
	15h00 – 16h00(5´)	- Síntese dos conceitos explorados, com registo no caderno diário, nomeadamente do conceito de múltiplo, acompanhado de alguns exemplos.		

Observações:

A turma é composta por dezoito elementos, sendo necessário realçar que dois desses se encontram sinalizados no âmbito das Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente com Autismo. Esta informação é tida em conta aquando da planificação das atividades letivas, tendo em conta que estes dois alunos apresentam diversas limitações que não lhes permitem realizar as mesmas atividades que os/as colegas de turma. O próprio

Anexo 2AXII – Plano Diário de 20 de novembro

desenvolvimento cognitivo exige a preparação de atividades específicas, que respondam às reais necessidades e interesses dos alunos em causa. Neste sentido, cada aluno tem um projeto específico, gerido de acordo com a permanência na sala de aula regular, tendo em conta que nem sempre são assíduos pois muitas vezes ficam na unidade de Educação Especial que a instituição dispõe.

Perante o exposto, a estagiária (em consenso com a professora cooperante e o seu par de estágio), apresenta uma proposta de tarefa, com o intuito de os alunos se enquadrarem de forma diferenciada nas áreas temáticas exploradas na sala de atividades. Assim sendo, a proposta passa por na parte da manhã ser realizado um trabalho individual de português, relativamente à organização de imagens, consoante as rotinas diárias, bem como a sua pintura e recorte posterior, para integrar numa história construída pelo próprio aluno e verbalizada (Anexo H). Normalmente os alunos não vêm para a sala na parte da tarde, contudo se o contrário acontecer, a estagiária apresentará uma proposta na área da matemática, de formação de conjuntos através de um recurso construído pela estagiária (Anexo I), consistindo num acompanhamento individualizado pela professora cooperante com acompanhamento da estagiária, intercalando com a restante turma.

Comentário [S10]: Bem pensado

Anexo 2AXIII – Carta de Planificação
CARTA DE PLANIFICAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

MC3ALFEN © Porto Editora

Contexto de exploração

Questão-problema

Previsão (o que penso...)

Anexo 2AXIII – Carta de Planificação

Planificação da atividade

O que vou medir

O que vou mudar

O que vou manter

O que (e como) vou fazer

O que (e como) vou registar

O que vou precisar

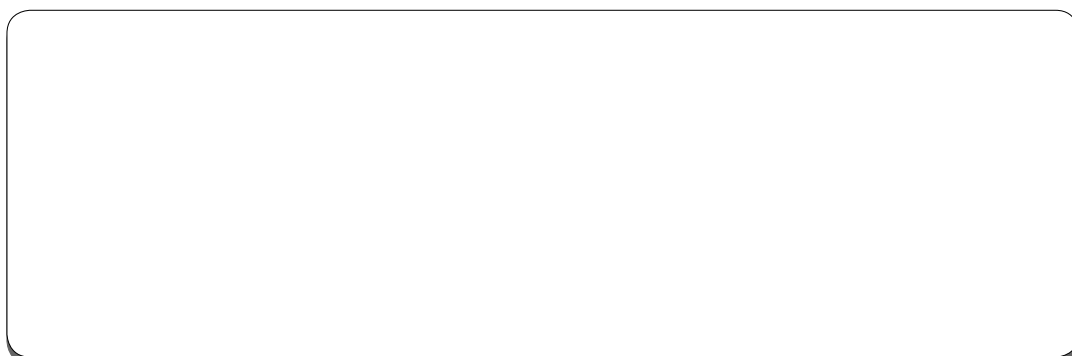
Anexo 2AXIII – Carta de Planificação

Realização da atividade

Quadro de registos (o que observei)



Verifico que...



Anexo 2AXIII – Carta de Planificação

Conclusão



NM