

Orientação

AGRADECIMENTOS

“Há gente que fica na história da história da gente” (Mariza, 2001).

Considerando o papel essencial das pessoas que me acompanharam ao longo deste processo formativo, aproveito para agradecer a todos que contribuíram para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais.

Em primeiro lugar, aos meus pais, familiares e amigos pelo incansável apoio, compreensão, força, paciência e amor que sempre me deram e por me ajudarem, constantemente, a tornar na pessoa que ambiciono ser.

Às MASA pela amizade e apoio incondicional mas, acima de tudo, por todas as alegrias e gargalhadas partilhadas.

À Professora Doutora Paula Flores, que sendo a minha supervisora institucional demonstrou sempre disponibilidade para me ajudar a aperfeiçoar a minha prática educativa, bem como o relatório de estágio, através de críticas construtivas e apoio constante.

Ao meu par pedagógico por toda a compreensão e apoio ao longo do percurso formativo.

À equipa educativa que integra a instituição EB1/JI do Paço e ao Colégio Novo da Maia, em especial ao Professor Higinio e à Educadora Joana Santos pela disponibilidade e partilha de experiências.

À Escola Superior de Educação do Porto e à Escola Superior de Educação de Coimbra pelas aprendizagens alcançadas e pelo perfil profissional de educação que potenciaram.

RESUMO

O presente relatório de estágio de qualificação profissional tem o intuito de refletir criticamente sobre o processo de desenvolvimento pessoal e profissional da mestrande, no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, presente no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com efeito, a prática pedagógica foi desenvolvida em diáde de formação, na escola EB1/JI do Paço, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços, com uma duração de 210 horas de contacto. Sustentou-se na metodologia de investigação-ação, com vista ao desenvolvimento de capacidades de observação, de planificação, de ação, de avaliação e de reflexão, no sentido da transformação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, e desenvolveu-se segundo a perspetiva construtivista e sócio construtivista, dando significado a um processo de desenvolvimento que evidencia a interação e colaboração de carácter formativo e proposital. Assim, potenciou o desenvolvimento de competências profissionais inerentes ao perfil de desempenho do docente do 1.ºCEB, nomeadas e definidas no Decreto-Lei nº 241/2001.

Neste contexto, este relatório de estágio assume um valor formativo elevado, evidenciando uma articulação do quadro teórico-legal com a ação prática da formanda, apresentando o contexto educativo na qual a prática pedagógica se desenvolveu, revelando a metodologia de investigação utilizada, bem como uma análise reflexiva sobre o modo como desenvolveu competências associadas ao saber agir em ação. Posto isto, contribuiu fortemente para a construção da identidade profissional da futura docente.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica Supervisionada; Investigação-Ação; Desenvolvimento pessoal e profissional; Profissão docente.

ABSTRACT

The present internship report of professional qualification has the intention to reflect critically on the process of personal and professional development of graduate student, in the context of Curricular Unit of Pedagogical Practice Supervised in 1ST Cycle of Basic Education, present on the Masters Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education.

Indeed, the pedagogical practice was developed in dyad training in the school EB1/JI from Paço, belonging to Pedrouços Group of Schools, with duration of 210 contact hours. It was supported in the investigation-action methodology, with sight to the development of capacities of observation, planning, action, evaluation and reflection, with the purpose to change and improve the pedagogic practices, and was developed according to the perspective constructivistic and socio constructivistic, giving the meaning that it shows up in the interaction and collaboration of formative and intentional character was meant to a development process. Thus, it potentiates the development of professional skills inherent in teaching performance profile of 1.^o CEB, named and defined in Decree-Law No. 241/2001.

In this context, this internship report assumes a high educational value, showing the joint of the theoretical and legal framework with the practice action of the trainee, presenting the educational context in which the pedagogical practice has developed, revealing the research methodology and the reflective analysis used about the way how skills related to know how to act in action were developed. That said, strongly contributed to the construction of the professional identity of the future teacher.

Keywords: Supervised Pedagogic Practice; Research-Action; Personal and professional development; Teachers profession.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	v
Índice de anexos	viii
Lista de abreviações	ix
Introdução	1
Capítulo 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL	5
1.1. Ser professor: hoje	5
1.1.1. Dimensões da identidade profissional docente	13
Capítulo 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	21
2.1. Agrupamento de escolas de pedrouços	21
2.2. EB1/JI do Paço: Turma 2.º C	23
2.3. Metodologia investigação-ação	26
Capítulo 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	37
Metarreflexão	55
Referências Bibliográficas	61
Documentação legal e outros documentos orientadores	74
Anexos	77
Anexos 2 Tipo A	79

ÍNDICE DE ANEXOS

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

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

Anexo 2 – Tipo A (impressos)

Anexo 2 A1 – Exemplar de planificação

Anexo 2 A2 – Exemplar de guião de pré-observação

Anexo 2 A3 – Exemplar de narrativa individual

Anexo 2 A4 – Exemplar de narrativa colaborativa

Anexo 2 A5 – Grelha de observação em sala de aula

Anexo 2 A6 – Exemplar de grelha semanal de observação de
atitudes e comportamentos

Anexo 2 A7 – Exemplar de grelha de observação de
aprendizagens relativas aos descritores de desempenho

Anexo 2 A8 – Exemplar de mapa concetual

Anexo 2 – Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2 B1 – Caracterização socioeconómica da turma

Anexo 2 B2 – Entrevista ao orientador cooperante

Anexo 2 B3 – Horário da turma 2.º C

Anexo 2 B4 – Planificações

Anexo 2 B5 – Registos fotográficos e videográficos

LISTA DE ABREVIACÕES

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DEB – Departamento de Educação Básica

ME – Ministério da Educação

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

SAF – Serviço de Apoio à Família

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico foram desenvolvidos dois períodos de prática pedagógica supervisionada, um na valência de Educação Pré-Escolar e outro no Ensino do 1.º CEB, visando a obtenção do grau de mestre e a habilitação para a docência nos níveis de ensino referidos.

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, parte integrante do plano de estudos previsto para o mestrado supracitado, com o intuito de evidenciar as competências desenvolvidas pela mestranda ao longo do processo formativo. A prática pedagógica supervisionada decorreu em 210 horas de contacto, compreendidas no período entre 1 de outubro e 23 de janeiro, sendo que o grupo acompanhado foi a turma 2.º C da EB1/JI do Paço, localizada na freguesia de Águas Santas, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

Com efeito, foram delineadas um conjunto de competências que os formandos deverão atingir: mobilizar e articular saberes adquiridos, numa perspetiva de trabalho colaborativo; problematizar teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos para uma ação contextualizada e sustentada na metodologia de investigação ação; desenvolver estratégias diversificadas, atendendo à singularidade de cada aluno e planificar e avaliar a ação educativa com instrumentos adequados para potenciar o desenvolvimento de aprendizagens significativas pelos alunos e para compreender fatores inibidores e propulsores do sucesso educativo; fomentar uma relação pedagógica positiva, promovendo um ambiente de segurança afetiva e predisposição para as aprendizagens; compreender o papel do professor na era do conhecimento, do digital e do global face a uma geração multimédia (Flores & Forte, 2014).

Considerando que a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem advém da qualidade da qualificação dos docentes (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro), simultaneamente à prática pedagógica supervisionada ocorreram sessões teórico-práticas, seminários e orientação tutorial, com o

intuito de potenciar a construção de um quadro concetual, metodológico e legal e, a sustentação das ações das mestrandas.

O processo de um indivíduo se tornar professor assume-se como “complexo, dinâmico e evolutivo [sendo] que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (Pacheco & Flores, 1999, p. 45). Assim, a prática pedagógica supervisionada foi desenvolvida através da metodologia de investigação-ação, com o intuito de aperfeiçoar a prática e as competências profissionais da mestranda, acompanhada de cooperação e reflexão constante entre a díade de formação, orientador cooperador e supervisora institucional. Numa perspetiva de sócio construtivismo, a colaboração entre todos os atores intervenientes no processo de formação profissional “visa a construção de um perfil profissional que promova o desenvolvimento das competências socioprofissionais e pessoais, de forma fundamentada, reflexiva, integrada e autonomizante, à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida” (Flores & Forte, 2014, p. 2).

Por forma a facilitar a leitura do relatório, este encontra-se dividido em três capítulos fundamentais. O primeiro capítulo integra o enquadramento teórico-legal que contextualiza as principais fontes de referência que sustentaram as opções pedagógicas da mestranda. O segundo capítulo caracteriza o contexto socioeconómico e cultural da instituição e da turma onde foi desenvolvida a Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB e, ainda, reflete sobre a metodologia de investigação utilizada, que visou a construção de saberes e desenvolvimento de competências inerentes a um professor investigador em contexto de ação. O terceiro capítulo apresenta uma descrição e análise crítica e reflexiva de atividades pedagógicas desenvolvidas e dos resultados obtidos, por forma a evidenciar o percurso formativo que potenciou o desenvolvimento das competências enunciadas previamente. Como conclusão, no final destes três capítulos, é realizada uma metarreflexão incidindo sobre o contributo do estágio para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais da formanda na vertente da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, assim como as potencialidades e constrangimentos encontrados ao longo do percurso formativo. Importa acrescentar que a existência de anexos, no presente relatório, visa uma melhor compreensão de situações inerentes à prática pedagógica.

Por fim, acresce referir que este documento corresponde à fase final da formação inicial de professores e que permitiu à formanda um olhar crítico sobre o seu percurso formativo e relevar um conjunto de ações e de competências que contribuíram para a melhoria do seu desempenho pessoal e profissional, constituindo um momento de construção de uma identidade profissional docente.

"As crianças portuguesas (...) necessitam de uma escola onde se possa aprender melhor, do mesmo modo que necessitam de um outro tempo educativo onde possam usufruir de experiências gratificantes que, mais do que promover aprendizagens de carácter escolar, estimulem, como seu objectivo prioritário, a exploração do mundo ou a produção de obras que se partilham e interpelam de forma solidária" (Cosme & Trindade, 2008, p. 20).

1.ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

“A educação é objeto de um amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações que formulam diferentes exigências em relação ao comportamento dos professores” (Sacristán, 1999, p. 67), uma vez que estes “constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola” (Morgado, 2005, p. 10). Assim, no presente capítulo, a mestranda apresenta o quadro teórico e legal que mobilizou para a sua prática pedagógica supervisionada, revelando-se essencial para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

1.1.SER PROFESSOR: HOJE

“Hoje em dia, assiste-se a uma escola que é avassalada pela crítica social; a orçamentos públicos em queda; ao estatuto social dos professores a sofrer, há muitos anos, erosão” (Cardoso, 2013, p. 39-40), despoletando um sentimento de mal-estar na comunidade docente. Num contexto de crise a profissão docente torna-se ainda mais desafiante e complexa, considerando que “na atitude dos professores perante as reformas e no apoio da sociedade está a chave para as levar a bom termo. Sem o seu incondicional apoio não passarão das disposições legais ao terreno da realidade: o trabalho quotidiano nas salas de aula” (Esteve, 1999, p. 96).

Assim, num contexto de mudança e exigências da profissão docente, em prole da qualidade do ensino surge o Dec. Lei n.º15/2007 de 19 de janeiro, tendo em conta o Dec. Lei n.º75/2010 de 23 de junho, onde é revisto o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, relevando os direitos e deveres dos professores que lecionam em escolas públicas, assim como questões relativas à progressão da carreira e o processo de avaliação do desempenho docente.

Alves e Reis (2009, p. 198) acrescentam que a avaliação do desempenho docente tem como intuito a “melhoria dos resultados escolares, a qualidade das aprendizagens e o desenvolvimento pessoal e profissional do docente”, que perpassa pela reflexão e renovação pedagógica da prática docente. Com efeito, no documento normativo referenciado, são reforçadas as exigências no acesso e no próprio exercício profissional da função docente.

Ainda no sentido de responder ao desafio da qualificação dos portugueses e perante um sistema político que dá prioridade a uma melhor qualidade do ensino, o Dec. Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro revê as condições de atribuição de habilitação para a docência e o acesso ao exercício de atividade docente, pelo que define exclusividade de habilitação profissional para a docência, privilegia a abrangência de níveis de ensino e ciclos de ensino para que seja possível a mobilidade docente e o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores num período mais longo de tempo, a flexibilidade e a gestão de recursos humanos, promovendo assim, uma habilitação docente generalista com habilitação conjunta, como o mestrado em que a formanda se encontra “Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB” e ainda o “Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB”. Releve-se que para ingressar nos mestrados profissionalizantes referidos, é necessário deter uma licenciatura em Educação Básica. Neste contexto, o referido documento legal reconhece as metodologias de investigação educacional como relevante na construção de um profissional capaz de se adaptar aos desafios do contexto e dá ênfase à prática profissional como um momento ímpar na mobilização de conhecimentos e capacidades, competências e saberes na prática em contexto real. No final da formação inicial de professores, os mesmos são sujeitos, ainda, a uma “Prova de Avaliação de Conhecimentos e Capacidades para a admissão aos concursos de seleção e recrutamento de pessoal docente” (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), sendo esta uma prova muito contestada pelos docentes e seus representantes. Apesar de o Ministério da Educação defender que esta prova tem como objetivo “aumentar sustentadamente os padrões de qualidade do ensino” (Educare, 2013) e garantir a “equidade entre os candidatos ao exercício de funções docentes” (ibidem.), a Federação Nacional de Professores reivindica que a mesma revela que “desmerece da formação inicial, pedagógica e científica, e da qualidade das

instituições de ensino superior, bem como dos processos de avaliação do desempenho dos docentes envolvidos” (ibidem.).

Ainda no Dec. Lei n.º 79/2014 de 14 de maio é reforçada a intenção de “ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar”. Note-se que, Arends (2008) aponta os atributos necessários para ser um professor eficaz no século XXI: qualidades pessoais que permitam desenvolver relações humanas genuínas com toda a comunidade educativa; capacidade de criação de salas de aulas democráticas e socialmente justas e de mobilização e de três bases do conhecimento (conteúdos da disciplina, desenvolvimento e aprendizagem humana e pedagogia) para pautar a intencionalidade educativa da sua ação; competências para desenvolver práticas diversificadas com o intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem; e, disposição pessoal para a reflexão e resolução de problemas. Também Morin (2003) define os setes saberes necessários à educação do futuro: a necessidade de reconhecer que todo o conhecimento comporta o risco de erro e ilusão; a importância de considerar o conhecimento como um todo; compreender a complexidade do ser humano; incutir uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e desenvolvimento afetivo com o outro e de cuidado com o planeta; saber lidar com a imprevisibilidade e incertezas dos acontecimentos, desenvolvendo estratégias de saber agir em ação para diluir essas dificuldades; ser e ensinar a ser compreensivo; e o último é deter ética, demonstrada através da consciência social e democracia estabelecida.

Na lógica de Altet (2001) existem dois tipos de saberes docentes: os saberes teóricos e os saberes práticos. Entre os saberes teóricos distinguem-se os saberes a serem ensinados, que compreendem o conhecimento de conteúdos; e os saberes para ensinar que são os conhecimentos no âmbito da gestão de sala de aula, de didática e de cultura. Já no campo dos saberes práticos está o conhecimento derivado da prática pedagógica. Com efeito, cabe ao docente realizar uma articulação entre os diferentes saberes, através da reflexão sobre a sua própria ação, sendo que essa estratégia permite “ao professor descrever [a] sua prática, tomar consciência do que faz, e construir competências profissionais” (Nascimento, Braz & Castro, 2012, p. 4).

Em consonância, Morgado (2005) considera que os docentes, enquanto profissionais do ensino,

devem ser portadores de um conjunto de capacidades e de destrezas imprescindíveis para um trabalho que se desenvolve predominantemente na base das relações humanas, dominar determinados conhecimentos específicos que caracterizam a profissão e desenvolver dinâmicas inerentes às próprias tarefas educativas (p. 73).

Neste âmbito, com o intuito de esboçar um perfil inerente a todos os docentes do ensino público em Portugal, através do Dec. Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, foi definido o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário, estando enunciados os referenciais comuns à atividade docente dos diferentes ciclos de ensino, bem como evidenciam as exigências de formação inicial de professores. Neste documento legislativo, é salientada a importância do professor promover aprendizagens integradas e integradoras, através de um conhecimento articulado entre a teoria e prática; de estabelecer uma relação pedagógica adequada com os discentes; de exercer a sua profissão consciencializado da instituição educativa e contexto da comunidade em que está inserido; assim como, ter como máximas a necessidade de uma análise sistemática da prática profissional e a cooperação com os restantes profissionais. Sendo que no Dec. Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, encontra-se o perfil de desempenho profissional específico dos profissionais de educação da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º CEB, atribuindo, ao último, competências inerentes à conceção e desenvolvimento do currículo e como realizá-lo de forma integrada.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, é da “responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, capítulo I, artigo 2.º, alínea 2). Assim, perante a diversidade da população escolar e o alargamento da escolaridade obrigatória, a escola torna-se “mediadora entre as decisões político-administrativas e as situações concretas da população estudantil que a frequenta” (Leite, 2010, p.12) e os professores surgem como flexibilizadores curriculares, onde lhes são requeridas as competências que lhes permitam estipular alternativas de ensino para a adaptação curricular de cada turma e de

cada aluno. Considerando que o poder central “teima em não perder o protagonismo nem abdicar do seu papel centralizador e controlador, tentando, por várias formas, conservar o monopólio das principais decisões educativas” (Morgado, 2005, p. 101), cabe ao docente assumir “um pensamento crítico e de assunção de decisões estratégicas para tentar intervir e modificar” (ibidem) o contexto em que está inserido. Nesta linha de pensamento, Zabalza (citado por Leite, 2010, p. 7) releva que as escolas e os docentes deverão “deixar de ser consumidores de prescrições programáticas externas e (...) [tornar-se] co-responsáveis pelos projetos curriculares, assumindo funções de decisão e gestão curricular”.

Encarando o currículo como “o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 16) e que “o que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora (ibid., p. 34), impera que o docente decida “o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização [e] com que resultados (ibid., p. 18), ou seja, que gira de forma flexível o currículo. O processo de gestão flexível do currículo reconhece a escola como palco de diferentes realidades e ambiciona criar as mesmas condições de sucesso para todos os alunos, organizando e desenvolvendo o currículo “de uma forma integrada, numa relação estreita entre as diversas áreas do saber” (Leite, 2003, p. 54), em que os alunos possuem um papel ativo, assim como exige um planeamento estratégico para promover a aprendizagem dos educandos. Pacheco (2005, p. 81) acrescenta que, “o currículo não pode ser entendido como um projeto intemporal, mas como uma realidade em construção acionada na procura incessante de novas relações entre o conhecimento”.

De acordo com o Despacho normativo n.º 10-A/2015 “a autonomia pedagógica e organizativa das escolas concretiza-se, designadamente, através da gestão e organização do currículo e dos tempos escolares, da definição das atividades educativas e do acompanhamento dos alunos” (Capítulo I, Artigo 3.º, Alínea 1). Assim, encarando o professor como um gestor do currículo, o mesmo deverá planificar e avaliar através de processos deliberados, refletidos e fundamentados, de acordo com o contexto em que se insere, selecionando estratégias e recursos, bem como organizando metas curriculares e conteúdos,

por forma a criar dispositivos de aprendizagem adequados à diversidade dos seus alunos (Fernandes, 2010). Deste modo, “quanto maior for o envolvimento dos professores nos processos de concepção e desenvolvimento do currículo, maiores serão as possibilidades de responderem à diversidade das situações da população escolar” (Leite, 2002, p. 14).

Diante tais pressupostos, importa que pedagogias que se baseiam na simples transmissão de informação para a aquisição de conhecimento ou na aprendizagem de um único fazer pela aquisição de comportamentos técnicos e normalizados sejam abandonados e substituídos por modelos que propõem uma formação global que permita a criação de condições tanto para a aquisição de conhecimentos como para o desenvolvimento de competências individuais e sociais inerentes ao exercício de uma cidadania ativa (Leite, 2003). Também Perrenoud (2000, citado por Duarte, 2004, p. 39) refere que “é preciso mudar profundamente a escola para que cada aluno, através de uma pedagogia que responda às suas características individuais, possa vivenciar situações fecundas de aprendizagem”, abandonando a perspectiva tecnicista do ensino (Leite, 2003). Com efeito, Marzano (2007, citado por Gouveia, 2012, p. 118)

“identifica três componentes que, na sua opinião devem fazer parte de uma pedagogia eficaz. Refere-se ao uso de estratégias eficazes de ensino e de gestão da sala de aula, assim como à utilização de estratégias de gestão curricular. Com o propósito de ser bem-sucedido na aplicação destas ações, o professor deverá questionar-se acerca das estratégias a adotar relativamente a uma série de questões que merecem a devida atenção pela forma como condicionam a planificação da sua intervenção”.

Na opinião de Sebarroja (2001, p. 12), a nova cidadania exige uma “participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem”, pelo que se coaduna com as pedagogias transmissivas que perduraram no percurso histórico da Educação em Portugal. Estas preconizavam um aluno passivo, todavia atualmente emerge uma reformulação das práticas pedagógicas no sentido de dotar o aluno de proatividade no processo de ensino e de aprendizagem. Nesta linha de pensamento enquadram-se as perspetivas construtivista, sócio construtivista e uma nova corrente, a conetivista.

De acordo com a teoria construtivista, o aluno constrói ativamente o seu próprio conhecimento através da experiência, interação e reflexão, tornando a

aprendizagem uma construção pessoal. Efetivamente, como refere Piaget “a criança tem um papel ativo na construção do seu conhecimento e que o objetivo do ensino é providenciar condições de aprendizagem” (Malaguzzi, 1993, op. cit. Maia, 2008, p.40). Desta forma, a aprendizagem consiste em envolver ativamente os alunos “em experiências relevantes e tendo oportunidades de dialogar para que os significados possam ser desenvolvidos e construídos” (Arends, 2008, p. 12). Neste contexto, o professor deve proporcionar experiências significativas aos alunos, uma vez que “o fator-chave na aprendizagem não reside na quantidade de conteúdos aprendidos, mas no grau de significatividade com que os alunos os aprendem e no sentido que lhes atribuem” (Coll, 2008, p. 123). Assim, a teoria construtivista e sócio construtivista vê a aprendizagem culturalmente produzida, onde existe uma interação negociada numa evolução dinâmica de interpretações, transformações e construção dos indivíduos, como refere o autor (idem).

Assim, considerando que a construção do conhecimento é eminentemente sociocultural, além da aprendizagem individual, a mesma realiza-se de forma integrada em diferentes interações sociais, pelo que assume, a participação de outros agentes no processo de aprendizagem, valorizando a interatividade entre o sujeito e o meio. Vasconcelos (1997, p. 37) acrescenta que “a abordagem do tipo sócio construtivista considera que o conhecimento é gerado a partir da prática social e é cultural e historicamente enquadrado”. Concomitantemente, através da teoria bioecológica de Bronfenbrenner pode compreender-se a importância do contexto, para o sujeito que nele está inserido, assim “o desenvolvimento ocorre por meio de processos de interação regular, ativa e bilateral entre uma criança em desenvolvimento e os processos ambientais diários imediatos” (Papalia, Olds & Feldman, 2008, p. 36). Neste sentido, é de relevar o papel do professor como um mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecido, promovendo o aluno e o seu desenvolvimento, como refere Boiko e Zamberlan (2007).

Encarando a transformação tecnológica que atravessamos, o excesso da quantidade de informação “exige que as noções tradicionais de conhecimento, da sua “transmissão”, da “apresentação” pelos professores e da aquisição pelos alunos sejam objeto de uma revisão aprofundada” (Cardoso, 2013, p. 50). Assim, surge uma nova corrente de aprendizagem, apresentada por Siemens

(2004), que procura responder às alterações sociais e culturais derivadas da constante evolução operada pela tecnologia, revelando uma nova visão do conhecimento e da aprendizagem, nomeadamente pelo facto de que a aprendizagem ocorre não só em ambientes controlados em rede. Posto isto, o Conetivismo, aceita a aprendizagem formal e não formal, espaços de trabalho e espaços sociais em qualquer momento e lugar, sendo que a aprendizagem depende da fonte motivacional e interesse pessoal, sendo, assim, uma construção pessoal. Neste sentido, considera que o conhecimento deriva de uma vasta rede de conexões, que decorrem do processo interacional com os outros ou da utilização de ferramentas tecnológicas (Lima, 2013). Driscoll (2000, cit por Siemens, 2004, p. 11) acrescenta que aprendizagem "deve vir como resultado da experiência do aluno e [da] interação com o mundo".

Deste modo, considera-se a aprendizagem como a “capacidade de construir conhecimento em rede” (Cardoso, 2013, p. 231), pelo que cabe ao docente desenvolver ambientes ativos e significativos (Figueiredo, 2002). Os recursos educativos seleccionados pelo docente revelam-se, assim, um apoio ao ensino e aprendizagem dos conteúdos, pela razão de facilitarem a aquisição de objetivos e competências, significativas e importantes (Saracho & Spodek, 1998). Releve-se o desafio docente neste contexto que exige renovação pedagógica e uma cultura tecnológica que responda com eficiência aos desafios atuais. Flores, Ramos & Escola (2015), citando Quadros Flores (2010), mostram que a integração das TIC na educação não é linear, uma vez que os professores passam por três etapas diferenciadas, embora não estanques, já que uns se encontram em transição realizando metodologias mistas: etapa da descoberta, etapa da experimentação e, por último, etapa da mudança. Neste contexto, os autores referem que, num cenário de mudança, a escola torna-se mais aberta e que as práticas envolvem os alunos em contextos significados conduzindo-os para o mundo da descoberta, do prazer, da partilha, da colaboração e do saber-fazer. São práticas que alimentam o saber e que esboçam um novo perfil de professor muito mais atento ao aluno, investigador, orientador, preocupado com o processo de ensino e aprendizagem e eficaz na preparação para o futuro.

Apresentando as TIC múltiplas potencialidades e oportunidades para envolver os alunos na construção de conhecimento, estes tornam-se corresponsáveis pela produção e aquisição de conteúdos, num contexto de aprendizagem colaborativa e o professor passa dum papel transmissor a

facilitador/orientador. Ainda assim, Nóvoa (2007, pp. 1-2) refere que os professores constituem “elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias”. Esta redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino têm valorizado a abordagem do professor como um gestor de situações educativas (Flores, Peres & Escola, 2013).

1.1.1. Dimensões de identidade profissional docente

“A identidade profissional é uma identidade social particular (entre outras identidades sociais da pessoa), particularidade que decorre do lugar das profissões e do trabalho no conjunto social e, mais especificamente, do lugar de uma certa profissão e de um certo trabalho na estrutura da identidade pessoal e no estilo de vida do actor” (Lopes, 1999, p. 279).

Dubar (1997, p. 105) concetualiza que a identidade é um processo dinâmico e paradoxal, na medida em que é “o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos”. Desta forma, pode considerar-se a identidade como o resultado do processo de socialização, que está em ininterrupta transformação. Acresce que, a identidade orienta “representações, práticas, aspirações e expectativas dos sujeitos, (...) [condicionando] os projectos e trajectórias do indivíduo no futuro” (Alves, 1996, p. 296). É marcada pela interatividade e dualidade de dimensões, uma vez que possui uma dimensão pessoal (conhecimentos, aspirações, crenças, atitudes, concepções e valores que o indivíduo reconhece como suas ou atribui a si próprio) e uma dimensão coletiva (papel social que o indivíduo desempenha nos diferentes contextos em que está inserido). Assim, para a construção da identidade concorrem dois processos distintos: um processo autobiográfico e um processo de relação com o outro (Dubar, 1991,

cit. por Gomes, 2008). Na opinião de Nascimento (2007), a identidade pessoal constitui-se uma entidade complexa e em construção dinâmica, devido às múltiplas interações sociais a que um sujeito está exposto. A componente profissional apresenta-se como um aspeto crucial no desenvolvimento e reconhecimento social do adulto. Assim, a identidade de um docente é constituída pelas suas diferentes identidades, sendo que a identidade profissional define-se no equilíbrio entre as idiossincrasias pessoais e profissionais, assim como nas relações sociais estabelecidas nos diferentes sistemas ecológicos em que está inserido.

Posto isto, a construção do Eu profissional de cada professor, tem sempre subjacente o seu Eu pessoal, uma vez que o processo identitário passa

pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (...). E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser (Nóvoa, 1995a, p. 17).

O conceito de identidade profissional docente pode ser definido, de acordo com Sachs (2001), como “um processo culturalmente inscrito, e por isso, aberto, negociado e mutável, que inclui determinados sentidos, valores e imagens do que significa ser professor num dado contexto” (citado por Forte, 2005, p. 96). Contudo, não poderá esquecer-se que todo o indivíduo é um agente ativo no processo de socialização profissional e nas interações desempenhadas nos contextos de trabalho.

A identidade profissional é “construída progressivamente ao longo da carreira, desde as fases iniciais em que o indivíduo começa a actuar e a encarar-se como um profissional” (Simões, 1995, p. 172). Rodeado de diversas possibilidades “oferecidas pela cultura, um indivíduo adere a (escolhe) [uma profissão] (...) e não a outra. Ao fazê-lo, identifica-se a (escolhe) grupos de pessoas que partilham a mesma representação e diferencia-se de grupos que partilham outras representações” (Lopes, 2003, p. 41).

Na profissão docente, o processo de identidade profissional constrói-se de forma dinâmica, através de diferentes fatores: da revisão constante dos significados sociais da profissão (normas, valores, códigos éticos inerentes ao

grupo profissional), da análise da sua prática educativa, assim como do contexto sócio-político-histórico em que o mesmo está inserido (Pimenta, 1999). Nesta linha de ideias, a identidade profissional docente não é definida apenas de “expressões psicológicas de personalidades individuais nem [d]os produtos de estruturas ou de políticas económicas impostas lá do alto. Elas são construções sociais que implicam a interacção entre as trajectórias individuais e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação.” (Dubar, 1997, p. 264).

Sabendo que, a identidade profissional docente está em constante reconstrução, de acordo com um processo evolutivo, de natureza construtivista, determinado pelas vivências do quotidiano pessoal e profissional do professor (Gonçalves, 2000), a formação de um professor “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1995b, p.25). Neste âmbito, Nóvoa (1995a) acrescenta que o processo identitário profissional docente é sustentado pela teoria dos AAA: A de *Adesão*, uma vez que ser professor implica a adesão a um conjunto de significados sociais da profissão; A de *Ação*, tem que ver com o constante processo de tomadas de decisão inerentes à sua profissão; e A de *Autoconsciência*, estando relacionado com a capacidade de mobilização do pensamento reflexivo do professor para o aperfeiçoamento da prática, tendo em conta que o professor deve refletir e questionar a epistemologia da sua prática educativa.

Importa, ainda, acrescentar que de acordo com Nóvoa (1992, p. 16) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

A formação da identidade profissional docente apresenta três dimensões fundamentais: a *dimensão motivacional*, que diz respeito ao projeto profissional de cada indivíduo e, neste caso, nos motivos que o levaram a escolher a docência como profissão e as motivações para a mesma; a *dimensão representacional*, relacionada com a percepção profissional, em específico com a imagem da profissão docente e de si enquanto profissional; e, por fim, a *dimensão socioprofissional*, que se baseia nos processos de socialização profissional (Nascimento, 2007).

- No que concerne à dimensão motivacional da identidade profissional docente, como referido previamente, está relacionada com o projeto profissional, particularmente com a decisão da docência enquanto profissão, bem como as motivações inerentes à exercício da mesma. No âmbito dos fatores inerentes a motivações intrínsecas, distinguem-se o gosto ou vocação pelo ensino e a procura da realização pessoal, já como motivações externas apontam-se fatores relacionados com motivos socioeconómicos (Nascimento, 2007). Neste sentido, Postic et. al (1990, p. 26), acrescenta que “a motivação para uma profissão está ligada à representação que se faz da mesma e à relação que se estabelece entre esta representação da profissão e a representação que se tem de si”, uma vez que a escolha da docência enquanto profissão configura um papel decisivo na construção da identidade do sujeito.

A entrada na formação inicial de professores, constitui-se como um momento crucial na realização do projeto profissional do indivíduo, já que se constitui como “a fase ideal de investimento no crescimento pessoal, implicando a alteração de atitudes de comportamentos de modo consciente com o objectivo de alcançar etapas mais elevadas de realização pessoal” (Lopes & Matiz, 2009, p. 1418).

De acordo com Esteve (1992), a motivação sentida pelos docentes tem influência num projeto profissional estável, assim como num desempenho positivo pelos profissionais. Nascimento (2007, p. 211) salienta que a motivação para a profissão docente se baseia “nas representações da profissão e nas significações atribuídas ao papel e às condições de exercício da função e depende de variáveis pessoais e das relações anteriormente vividas com o meio escolar e os professores”, sendo que “o ajustamento à profissão passa pela própria motivação, o querer aprender a ser um bom professor, o tentar fomentar aulas motivadoras; o procurar estabelecer um bom relacionamento com os alunos” (Lopes & Matiz, 2009, p. 1428).

- É de relevar, também, a dimensão representacional, que segundo Nascimento (2007) “assume uma posição fulcral na identidade docente, influenciando e integrando as restantes” (p. 212). Concomitantemente, a dinâmica de construção da identidade profissional docente assenta principalmente na percepção profissional: “por um lado, na percepção da profissão, nomeadamente do papel e do perfil docentes, e por outro lado na percepção de si relativamente à profissão” (ibidem).

Reforça-se o Dec. Lei n.º240/2001 de 30 de agosto, que define o perfil de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensino básico e secundário, e o Dec. Lei n.º241/2001 de 30 de agosto, que traça o perfil de desempenho específico de cada qualificação profissional para a docência, como documentos que desenharam um quadro orientador sobre o que deverá ser o papel e o perfil dos docentes. Destaca-se, que no último documento legislativo mencionado, é determinado que o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve desenvolver o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando conhecimentos científicos das diferentes áreas e as competências subjacentes à promoção da aprendizagem por parte dos alunos. Já no âmbito da integração do currículo, o professor deve ter como intuito promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, estimulando uma cidadania ativa e responsável.

No que diz respeito à escolha da docência enquanto profissão, esta envolve um modelo de professor ideal, que se baseia maioritariamente, na experiência enquanto aluno. Este modelo será reestruturado durante a formação inicial, devido aos confrontos com a sua autoimagem profissional, decorridos das práticas educativas supervisionadas. Estes momentos servem para perspetivar o desenvolvimento profissional dos futuros docentes, uma vez que “o processo de socialização profissional desempenha um papel fundamental no confronto e na atualização de imagens” (Nascimento, 2007, p. 212). Considerando que “a profissionalidade passa pelo exercício de uma actividade acompanhada de uma procura constante da sua fundamentação e melhoria” (Leite & Fernandes, 2003, p. 364), a formação constitui um processo essencial na construção da identidade profissional docente.

Considerando o desenvolvimento profissional dos professores como “um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais” (Marcelo, 2009, p. 7), o desenvolvimento profissional gradual que um docente adquire, permite-lhe adequar-se aos diferentes contextos e situações, e justificar a intencionalidade educativa que imbui à sua prática. Neste âmbito, Kelchtermans (1995) menciona a construção de um quadro interpretativo pessoal, que engloba o sistema de conhecimentos e de crenças sobre o ensino, resultantes de experiências pessoais e profissionais e

da forma como as mesmas são assimiladas, e por outro lado, a conceção de si enquanto professor, que é uma consequência da interação do sujeito em diferentes contextos e do seu desenvolvimento (Nascimento, 2007).

As alterações ocorridas a nível da sociedade e do sistema de ensino têm vindo a complexificar e diversificar o papel docente, resultando em novas exigências ao nível da formação inicial de professores (Estrela, Esteves & Rodrigues, 2002). Partilhando a opinião de Nóvoa (1992), Lopes (2001) reitera que a formação de professores desempenha um papel decisivo na reconfiguração da profissionalidade docente e que a mesma deverá augurar um professor intelectual, que detenha uma perspetiva espírito-crítica. Neste sentido, é de realçar a importância de uma formação inicial adequada, na qual deverá ser promovida a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, favorecendo uma autodescoberta da profissão docente, tendo em conta que o desenvolvimento da identidade profissional docente “caracteriza-se como sendo um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto” (Marcelo, 2009, p. 12). Mas há que realçar, também, a formação contínua como resposta à evolução da sociedade e à atualização docente. De acordo com Garcia (1999, p. 80), a formação inicial de professores deverá contribuir para que os mesmos se “formem como pessoas, consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino”, no entanto os docentes não podem limitar-se à formação inicial, uma vez que esta deverá ser encarada como uma primeira etapa de um longo percurso formativo. Flores e Simão (2009) acrescentam que, para promover a aprendizagem contínua dos professores, a formação inicial de professores deverá desenvolver as suas capacidades de desenvolvimento autónomo e colaborativo, já que Bernstein (1988, citado por Sacristán, 1999, p. 67) releva que “a evolução da sociedade tende a afetar à escola um conjunto cada vez mais alargado de funções; as aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis”.

Por último, Sacristán (1994) e Roldão (1998) destacam que a ser professor estão inerentes um conjunto de características fundamentais: a especificada da função que o docente desempenha distingue-a das outras; o domínio e a produção de conhecimentos associados à sua atividade profissional; o poder

de decisão na forma como desenvolve o seu trabalho; a reflexividade inerente à sua ação, permitindo-lhe analisar e avaliar a mesma; a pertença e reconhecimento a uma comunidade, com identidade própria e práticas profissionais partilhadas.

- No que diz respeito à dimensão socioprofissional da identidade profissional docente, baseia-se no processo de socialização profissional, sendo este considerado “fundamental para a inserção na profissão e [para] o desenvolvimento profissional” (Nascimento, 2007, p. 214).

Considerando que o conceito de socialização diz respeito ao processo através do qual um indivíduo aprende e interioriza as normas e os valores de uma determinada cultura, o processo de socialização profissional atua essencialmente para a integração das dinâmicas da ação/representação/interação/contextos (Flores, 2014) inerentes ao mundo profissional do sujeito, ou seja, para a aquisição de uma cultura profissional. Nascimento (2007, p. 214) acrescenta, ainda, outro objetivo da socialização profissional, sendo que corresponde à adaptação e integração do sujeito “no grupo profissional e nos contextos profissionais nos quais desenvolverá a sua atividade”.

No processo referido anteriormente são definidas três etapas marcantes para um professor: a *formação inicial de professores*, sendo este o “primeiro momento forte de socialização profissional, o que configura a escola de formação como uma instância extremamente importante no processo de produção da identidade profissional” (Canário, 2002, p. 40); a *prática pedagógica supervisionada*, pelas expectativas, entusiasmo e receios que os estagiários vivenciam, mas também pela “iniciação que os implica como pessoas, na vida organizacional e relacional da escola e no saber profissional” (Jacinto & Sanches, 2002, p. 79); e o *período inicial da profissão*, que embora corresponda a uma fase de múltiplas aprendizagens, é também considerado um “período forte de reflexão sobre a identidade profissional e, até mesmo, pessoal” (Anjos, 2007, p. 62). No entanto, tendo em conta que a socialização é um processo contínuo, que nunca se dá por terminado, os docentes estão sujeitos a socializações sucessivas, reformando as suas expectativas relativas às condições, conteúdo e organização da sua profissão (Loureiro, 2001).

Neste âmbito, importa destacar a importância da relação que o docente estabelece com a família, já que “a família e a escola emergem como duas

instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social” (Polonia & Dessen, 2005, p. 304). De acordo com Leite e Tassoni (2002), os docentes e encarregados de educação deverão discutir estratégias conjuntas, com o intuito de maximizar uma melhor aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

“Ao longo da carreira, vão surgindo preocupações específicas, relacionadas, também, com as mudanças que vão ocorrendo no sistema e que exigem uma constante adaptação” (Nascimento, 2007, p. 215) por parte dos docentes, o que obriga a uma formação e (re)construção identitária contínua.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No decorrer deste capítulo, a mestranda apresenta a caracterização geral do contexto socioeconómico e cultural da instituição e da turma na qual realizou a Prática Pedagógica Supervisionada no 1.ºCEB, partindo de uma visão mais global para uma caracterização mais específica do ambiente educativo da turma, bem como a metodologia de investigação-ação em que a mestranda se baseou.

2.1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Tendo em conta o contributo da perspetiva ecológica do desenvolvimento, proposta por Bronfenbrenner, é de destacar a importância e influência do contexto para o desenvolvimento humano, no sentido de compreender que o contexto de sistemas ecológicos em que qualquer indivíduo se insira, poderá promover ou inibir o seu crescimento (Papalia, Olds & Feldman, 2009). Assim, torna-se fundamental conhecer o meio socioeconómico e cultural em que o agrupamento de escolas de Pedrouços/EB1 do Paço estão inseridos, com o propósito do docente reforçar a sua intencionalidade educativa.

A escola EB1/JI do Paço foi a instituição onde a mestranda desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada, sendo que é uma escola pública pertencente ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Este agrupamento está incluído no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e é constituído por onze escolas situadas nos concelhos da Maia e de Gondomar, pertencentes ao distrito do Porto, sendo a escola-sede a Escola Básica de Pedrouços.

No sentido de melhorar as condições de qualidade e equidade do acesso ao ensino surgiu a necessidade de “organizar-se a governação das escolas” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril). Assim, através do Dec. Lei n.º

75/2008 de 22 de abril foi revisto o regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas. No normativo legal elencado, o agrupamento de escolas foi definido como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”, sendo que o Agrupamento de Escolas de Pedrouços integra instituições do Pré-Escolar até ao 3.º CEB.

O Projeto Educativo é um documento que “consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas (...), no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento (...) se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, Artigo 9º). Posto isto, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Pedrouços institui como valores subjacentes ao conceito de Educação: Rigor, Compromisso, Inovação e Cidadania; define como objetivo principal a “melhoria do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens” (Agrupamentos de Escolas de Pedrouços, 2014, p. 4) e, como estratégia para a obtenção destes resultados a “identificação dos alunos enquanto sujeitos da aprendizagem e da sua motivação/responsabilização, a par com o investimento dos professores e de outros agentes educativos” (ibidem).

Neste sentido, considerando o Projeto Educativo um elemento estruturante e identitário do agrupamento de escolas (Formosinho *et al.*, 1999, citado por Reis, 2005), a mestrandia verificou que no Agrupamento de Pedrouços este define como eixos de intervenção prioritários o insucesso escolar, a indisciplina e o abandono escolar. Assim, com o objetivo de responder a estes desafios, o agrupamento tem implementado parcerias com diferentes entidades com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2013).

Constata-se, ainda, o desejo de “promover o sucesso, prevenir a exclusão”, uma vez que o território educativo em que se situa apresenta características como

“baixa escolaridade das famílias de origem dos nossos alunos; aumento dos índices de desemprego que as afeta; pais ausentes, devido a emigração ou em virtude de se encontrarem em famílias desestruturadas; famílias com poucos recursos económicos e outros problemas, que atrás destes vêm; grupos étnicos com especificidades muito próprias e que condicionam sobremaneira o percurso

escolar dos nossos alunos e as taxas de absentismo” (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2013, p. 2).

Efetivamente o par pedagógico reconheceu estas características nos dados que recolheu relativamente à turma onde lecionou (cf. anexo 2 B1). No entanto de acordo com o Dec. Lei n.º15/2007 de 19 de janeiro, “o trabalho organizado dos docentes nos estabelecimentos de ensino constitui certamente o principal recurso de que dispõe a sociedade portuguesa para promover o sucesso dos alunos, prevenir o abandono escolar precoce e melhorar a qualidade das aprendizagens”, confluindo, assim, na intenção de promover a construção de conhecimentos significativos do grupo que acompanharam ao longo da prática pedagógica supervisionada e de adequar o processo de ensino e de aprendizagem às suas características, capacidades e ambiente local.

Preconiza-se que a ação de todo o pessoal docente e não docente deva centrar-se na motivação, organização, comunicação e informação, no sentido de prestar um serviço educativo de qualidade à comunidade local.

2.2.EB1/JI DO PAÇO: TURMA 2.º C

O contexto deve ser entendido como “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e interações das pessoas que nele vivem. Podem ser condições físico-geográficas, histórico-culturais e sociais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87).

A instituição onde a formanda desenvolveu o estágio, EB1/JI do Paço, foi inaugurada em 1959 e atualmente tem o Professor António Teixeira da Silva como coordenador do estabelecimento. Encontra-se a 4 Km de distância da escola-sede do agrupamento e localiza-se na Rua Dr. Carlos Pires Felgueiras, lugar do Paço, freguesia de Águas Santas, pertencente ao concelho da Maia, do distrito do Porto.

Águas Santas é uma das dezassete freguesias que instituem o concelho da Maia, ocupando 7860 Km² da sua área e albergando cerca de 31 000 habitantes (Junta de Freguesia de Águas Santas, s.a.), de acordo com os últimos censos, realizados em 2011. É limitada pelas freguesias de Milheirós,

Ermesinde, S. Mamede Infesta, Pedrouços, Gueifães e Nogueira, e atravessada pelo rio Leça.

A escola EB1/JI do Paço integra duas valências: Educação Pré-Escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico, funcionando no horário compreendido entre as 08h50 e as 17h40, dispondo de Componente de Apoio à Família/Serviço de Apoio à Família (7h30-9h/16h-19h) (CAF/SAF). Deste modo, a valência de Educação Pré-Escolar apresenta um total de dois grupos, sendo os mesmos constituídos por: 18 crianças de três e quatro anos e 25 crianças de cinco e seis anos. No que concerne à valência de 1.º CEB existem cinco turmas, sendo uma turma de cada ano de escolaridade e a quinta turma mista (inclui alunos de 1.º, 2.º ano e um aluno de 4.º ano), resultando num total de 154 alunos.

A EB1/JI do Paço é constituída por duas salas destinadas à Educação Pré-Escolar, cinco salas reservadas ao 1.º CEB, uma sala de CAF/SAF, um refeitório, uma sala de professores, um centro de recursos materiais, um laboratório informático, uma sala para apoio educativo, uma biblioteca, um ginásio/videoteca e espaços amplos exteriores que constituem o recreio. Este conta, recentemente com um parque oferecido pela Câmara Municipal de Águas Santas. Em relação à segurança sentida nos intervalos, existem sempre auxiliares de ação educativa pelo espaço, para garantirem a estabilidade e ajudarem os alunos no que os mesmos necessitarem.

A dinâmica institucional enquadra determinados projetos no seu funcionamento e algumas atividades de enriquecimento/complemento curricular (Atividade Física e Desportiva, Ligação Escola Meio, Inglês, Música) no sentido de reforçar a articulação curricular e interdisciplinaridade na aplicação dos planos de estudo (Agrupamento de Escolas de Pedrouços, 2013).

Relativamente aos recursos humanos da instituição, divide-se em pessoal docente, pessoal não docente, coordenador da instituição e alunos. O pessoal docente é constituído por duas educadoras de infância, cinco professores do 1.º CEB e um professor de apoio educativo (coordenador da instituição). O corpo não docente é formado por cinco elementos. Importa acrescentar que os Encarregados de Educação têm um papel ativo na melhoria dos espaços escolares da instituição.

A turma que a mestranda acompanhou (2.º C), é composta por um grupo heterogéneo de vinte e quatro alunos, sendo que dezasseis elementos são do sexo feminino e oito elementos são do sexo masculino, havendo assim um

desequilíbrio na relação numérica entre os dois sexos (66,7% da turma é do sexo feminino). A faixa etária varia entre sete e nove anos, uma vez que a turma integra três alunos repetentes. Convém acrescentar os seguintes dados: alguns alunos fizeram parte da Educação Pré-Escolar da instituição e seis alunos estão sob medicação para a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA).

No que concerne ao agregado familiar, a maior parte das famílias são nucleares simples, quase todos residem nas imediações da escola, a maioria enquadra-se num nível socioeconómico baixo, apresentando um grau de habilitações literárias baixo (predominância de 2.º e 3.º CEB como formação) e uma taxa de desemprego de 44,7%. Em relação às profissões dos restantes encarregados de educação, estas centram-se no setor secundário e terciário.

De acordo com o professor cooperante, a turma tem um passado atribulado a nível de indisciplina (cf. anexo 2 B2 - Entrevista ao orientador cooperante). No entanto, revela-se com facilidade de interação entre os seus pares e capaz de resolver intrigas entre si a partir do diálogo. Partindo de uma decisão democrática foi escolhida uma responsável de turma, pela qual os alunos demonstram respeito e confiança para a tomada de decisões.

No início da prática pedagógica supervisionada as estagiárias identificaram como principal constrangimento a um ambiente tranquilo do decorrer das aulas, a falta de interiorização de regras em sala de aula, apesar das mesmas estarem estipuladas pelo docente. Este fator levou à planificação de ações que permitissem melhorar o funcionamento das aulas, uma vez que um ambiente organizado e estruturado constitui uma condição fundamental para que ocorra aprendizagem (Cameron, Connor, & Morrison, 2005).

Partindo de observações diretas realizadas, verificou-se que, ao nível do Português, existiam carências e desinteresse no domínio da leitura e da escrita, revelando, assim, dificuldades que precisavam de ser colmatadas. Neste sentido, as formandas investiram nesta área usando recursos que estimulassem esses dois domínios. Já na área da matemática, a turma também se nivelava abaixo das restantes turmas, havendo mesmo conteúdos do 1.º ano que ainda não haviam sido adquiridos. A área de estudo do meio é a que desperta mais interesse e motivação na turma.

Fazendo referência à sala de aula, é bastante iluminada, possui aquecimento, um computador, uma impressora, um quadro interativo, um

quadro branco de caneta, placards, armários onde são guardados vários materiais de índole pedagógico-didática, uma estante para os manuais escolares dos alunos e “A Biblioteca da Sala” (desenvolvido pela formanda no seguimento do Projeto “Conta-me uma história...” do par pedagógico).

Importa acrescentar que se sente a necessidade de um ponto de água e de mais espaço uma vez que o número de crianças que constituem a turma é elevado e o espaço que resta para além das mesas e cadeiras de cada aluno é insuficiente, limitando o decorrer de algumas atividades.

No início da prática pedagógica supervisionada as mesas da sala encontravam-se numa disposição tradicional, em filas e colunas (Arends, 2008), concentrando a atenção dos alunos apenas no docente, confluindo na limitação da aprendizagem cooperativa. As formandas tentaram colocar as mesas em U, mas por motivos espaciais, a disposição passou a ser mista.

As práticas educativas do orientador cooperante transparecem a intenção de tornar a turma cada vez mais participativa e autónoma, valorizando a opinião e o esforço de cada um dos alunos.

Relativamente ao horário da turma (cf. anexo 2 B3), este vai ao encontro do que está estabelecido no Decreto-Lei n.º 139/2012, onde as áreas disciplinares de frequência obrigatória e as áreas não disciplinares perfazem um total de 25 horas letivas semanais. As atividades de enriquecimento curricular decorrem de quarta-feira a sexta-feira.

2.3. METODOLOGIA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

“prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir” (Coutinho et al., 2009, p. 358).

Sabendo que um profissional de educação deve ter como máxima a melhoria e o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica, foi necessário a

adoção de processos metodológicos e investigativos, no sentido da formanda desenvolver a competência de “examinar com sentido crítico e sistematicamente a sua atividade prática” (Stenhouse, 1984, cit. por Formosinho & Machado, 2009, p. 110).

Para realizar uma intervenção de modo fundamentado, o docente terá de saber observar e problematizar o contexto e interações inerentes ao mesmo. Posto isto, intervir e avaliar serão as ações sucessoras às etapas referidas (Estrela, 1994), pelo que a formanda concede especial importância à metodologia de investigação-ação, enquanto estratégia formativa, que, de acordo com Ribeiro (2006, p. 69), pode ser definida como

uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa que remete para modos de investigação sobre a ação que potenciam a autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório, que só uma *praxis* crítica permite, porque é informada e compreendida como uma ação social transformadora.

Assim, a prática pedagógica desenvolveu-se através da mobilização da metodologia de investigação-ação como uma forma de investigação social (Máximo-Esteves, 2008) que se desenvolve numa espiral cíclica, constituída por diversas etapas em constante interação: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão. Note-se que “o conhecimento profissional prático é uma janela para uma melhor compreensão e apropriação da prática profissional” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 8), pelo que o docente deve “formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas” (ibid, pp. 9-10) de acordo com o conhecimento que adquire através deste processo. Importa aludir que a metodologia supracitada permite aos futuros profissionais de educação a articulação de conhecimento teórico e prático e a aquisição de conhecimento prático, através da experiência dos próprios se tornarem investigadores da sua ação.

Note-se que, a observação, apesar de ser um processo contínuo, é a “a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29), uma vez que “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), dando acesso à compreensão dos contextos, das pessoas que fazem parte do mesmo e às

interações que lhe estão subjacentes. Este processo permitiu à formanda recolher dados através de diferentes instrumentos e estratégias com o objetivo de planificar ações intencionais, sendo que baseou-se numa observação sistemática, contínua, direta (grelha de observação em sala de aula, grelha semanal de observação de atitudes e comportamentos, grelha de observação de aprendizagens relativas aos descritores de desempenho) e indireta (consulta de documentos legais e orientadores da prática docente, entrevista ao orientador cooperante e caracterização socioeconómica da turma), armada (notas de campo, diário de bordo, fotografias e registos fonográficos e videográficos) e desarmada.

Considerando que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (Estrela, 1990, p. 135), a grelha de observação em sala de aula (cf. anexo 2 A5) foi aplicada no início do estágio, com o intuito de caracterizar o grupo de crianças e o espaço físico da sala de aula e, ainda, para compreender de que forma o professor cooperante realiza a gestão das suas aulas, sabendo que a informação torna-se muito útil para futuras decisões tomadas pela formanda.

De acordo com Estrela (1990, p. 57), as grelhas de observação constituem um meio de “feedback” objectivo, (...) [e] poderão facilitar ao professor a tomada de consciência de si próprio em situação real. As grelhas poderão ser a base de uma pedagogia auto-correctiva ou de auto-aperfeiçoamento, que permitem controlar a evolução sofrida pelo professor no período de formação,

pelo que as formandas desenvolveram e aplicaram grelhas semanais de observação de atitudes e comportamentos (cf. anexo 2 A6), com o objetivo de refletir sobre a responsabilidade, autonomia, respeito e cumprimento de regras, manifestados pelos alunos e, ainda, grelhas de observação de aprendizagens relativas aos descritores de desempenho (cf. anexo 2 A7), no sentido de verificar a eficácia das planificações e intervenções. Assim, puseram em prática a alínea 3, artigo 24.º, secção I, capítulo III, do Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho, na medida em o docente deverá recorrer a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, com o intuito de “obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias”.

A mestranda procurou, ainda, complementar essas informações através de registos diários elaborados autonomamente, auxiliando a compreensão e o redirecionamento da prática educativa; com uma entrevista ao orientador cooperante (cf. anexo 2 B2), no sentido de conhecer e caracterizar o processo de ensino e aprendizagem, do ponto de vista do mesmo; e ainda através da realização da caracterização socioeconómica da turma (cf. anexo 2 B1), uma vez que para o docente reforçar a sua intencionalidade educativa deverá conhecer o contexto em que as crianças estão inseridas.

Neste seguimento, “se soubermos observar, saberemos compreender, se soubermos compreender, saberemos intervir e se soubermos intervir, saberemos melhorar, [pelo que] estaremos a conferir ao exercício de observação e análise da relação educativa o seu verdadeiro estatuto de instrumento de desenvolvimento pessoal/profissional do formando” (Gonçalves, 2006, p. 72).

O processo de observação permitiu ao longo da prática pedagógica supervisionada organizar, desenvolver e avaliar “o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, Parte II, Ponto 2, Alínea c).

Considerando que “a observação do professor é o seu principal meio – se não o único – de conhecimento do aluno, meio esse que deverá ser a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos” (Estrela, 1978, p. 57), realça-se o seu impacto nas planificações que a mestranda realizou. A planificação tem como intuito orientar a ação futura, ou seja, permite “prever o modo como vai decorrer a acção que vamos implementar” (Diogo, 2010, p. 64) apesar de carecer de um carácter flexível. Assim, no momento da planificação o docente mobiliza um conjunto de conhecimentos, experiências e procedimentos que justificam e fundamentam as decisões a mudar (Leite, 2010).

Tendo, ainda, como referente Diogo (2010, p. 1), o processo de planificação é constituído pelas seguintes fases: “avaliação das necessidades; análise da situação e estabelecimento de prioridades; selecção de objectivos; selecção e organização dos conteúdos; definição das estratégias de ensino; [e] elaboração do plano de avaliação”. As planificações (cf. anexo 2 B4) realizadas no âmbito

da prática pedagógica supervisionada foram suportadas pelas observações, registos, intervenções e reflexões realizadas e pelos documentos legisladores da prática docente, no sentido de tornar as mesmas intencionais. A mestrandia atendeu aos diferentes ritmos de aprendizagem e à motivação dos alunos e teve como principal objetivo “organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, (...) [que favorecessem] o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um” (Alarcão, 2001, p. 11), realizando, ainda, mapas conceituais (cf. anexo 2 A8) todas as semanas com o intuito de articular os conteúdos abordados. A planificação revela-se um instrumento decisivo no processo de aprender a ensinar, uma vez que este processo

é descrito por alguns como aquele através do qual os candidatos a professores aprendem a decidir que parte do conteúdo do currículo é importante que os alunos aprendam, e a forma como este pode ser ensinado no espaço da sala de aula, através da execução de atividades e eventos de aprendizagem (Doyle, 1990; Stronge, 2002, cit. por Arends, 2008, p. 93).

Com efeito, a planificação corresponde a um “processo decisional fundamentado que implica uma concepção estratégica global da ação pedagógica, a qual é depois operacionalizada de forma mais precisa e detalhada” (Roldão, 2009, citada por Leite, 2010, p. 21).

Considerando a avaliação como “elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, (...) [assumindo] também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas” (Abrantes, 2002, p. 9), a mesma permitiu a melhoria da qualidade do ensino, através da tomada de decisões fundamentadas e da reflexão sobre a avaliação das aprendizagens dos educandos. De acordo com o Dec. Lei n.º 139/2012 de 6 de julho, a avaliação da aprendizagem dos alunos compreende três modalidades de avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica possibilita ao professor adequar “o tipo de trabalhos que vai desenvolver às características e conhecimentos dos alunos com que irá trabalhar” (Cortês, 2002, p. 39), podendo realizar-se ou no início do ano letivo ou sempre que seja considerada pertinente. Esta modalidade resulta, assim, na fundamentação das estratégias de diferenciação pedagógicas selecionadas.

A avaliação formativa constituiu a modalidade de avaliação mais utilizada pela formanda na prática pedagógica supervisionada, sendo “uma prática

dinâmica que faz parte da pedagogia de mestria e que se destina a criar as condições para o sucesso do aluno” (Pacheco, 1998, p. 116) e que permite “um controlo interactivo da aprendizagem numa lógica de ajuda ao aluno” (ibidem). Esta modalidade de avaliação permite obter informações sobre o processo de ensino e aprendizagem, através da utilização de diferentes de “instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 6 de julho, Capítulo III, Secção I, Artigo 24.º, Alínea 3). Neste sentido, considerando que “a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem” (Abrantes, 2001, p. 46), importa ressaltar a utilização de grelhas semanais de observação de atitudes e comportamentos, de grelhas de observação de aprendizagens relativas aos descritores de desempenho, da tabela de autoavaliação da leitura e da tabela de heteroavaliação da leitura, para o aperfeiçoamento das estratégias utilizadas na prática pedagógica supervisionada. Posto isto, considerando que as aprendizagens dos alunos devem ser monitorizadas com instrumentos adequados (Decreto-Lei n.º 241/2001), a avaliação surge “como [um] elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, [e] da aprendizagem” (Decreto-Lei n.º 240/2001, secção III, alínea j).

Por outro lado, a avaliação sumativa pretende representar os “resultados obtidos numa situação educativa” (Cortesão, 2002, p. 38), sendo que decorre em momentos específicos do ano letivo, com o intuito de quantificar de que forma o aluno atingiu o objetivo pretendido, ou seja, “através da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, p. 3476). Esta modalidade de avaliação, sendo responsabilidade do professor titular da turma, tem como objetivo “informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem definida para cada área” curricular e “tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno” (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, secção III, artigo 7.º, alíneas 1).

A terceira etapa deste processo metodológico é a ação. Desta forma, torna-se relevante destacar as perspetivas pedagógicas e os princípios educativos que regularam a prática pedagógica da formanda. Em relação às perspetivas pedagógicas, a mesma distingue a perspetiva sócio construtivista, conetivista, a metodologia trabalho de projeto e o Movimento Escola Moderna, uma vez

que permitem encarar a criança como um agente participativo e responsável pelo do processo de ensino e aprendizagem e, consideram a aprendizagem colaborativa o impulsionador para a aquisição de aprendizagens significativas. Estas abordagens curriculares fundamentaram as suas opções educativas, na medida em que constituem um referencial prático para pensar antes da ação, na ação e sobre a ação (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

No que concerne aos princípios educativos, a mestranda salienta a importância da diferenciação pedagógica, uma vez que permitiu atender aos diferentes ritmos de aprendizagem e à heterogeneidade do grupo; da aprendizagem colaborativa, no sentido de promover o desempenho escolar, a tolerância e aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais (Arends, 2008); da transdisciplinaridade e da integração curricular, sendo que a construção do conhecimento se efetua de forma integrada e os profissionais de educação devem perspetivar a aprendizagem como um processo holístico, promovendo assim “a integração de todas as vertentes do currículo” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo n.º 2, Parte II, Ponto 2, Alínea e); da diversificação de recursos e estratégias, para manter a turma motivada e envolvida no processo de ensino e de aprendizagem; e por fim, da relação pedagógica e afetiva estabelecida com os alunos, tendo em conta a correlação existente entre as aprendizagens dos alunos e “a qualidade das relações educador-criança, nomeadamente a segurança e o conforto emocional, em fases precoces da escolaridade” (Pianta *et al.*, 1995, p. 296). Neste último ponto, é de realçar a importância do feedback e reforço positivo dado aos educandos, uma vez que, confrontando-se com alunos com um nível de envolvimento e motivação pelo processo de ensino e aprendizagem bastante reduzido, a mestranda utilizou o reforço e feedback positivo com o intuito de potenciar nos alunos um sentimento positivo face à escola e à prática pedagógica desenvolvida. Para isso, no âmbito do reforço positivo, a formanda, utilizou como estratégias, recompensas para o bom comportamento ou para a finalização com sucesso e/ou empenho de uma tarefa proposta e, no âmbito do feedback positivo, realizou feedback verbal apoiando ou congratulando os alunos individualmente e/ou coletivamente ou através da ferramenta *Voki*, através de avatares, já que se revelou, ao longo da prática pedagógica supervisionada, uma ferramenta útil não só na motivação, como também na articulação e consolidação de conteúdos programáticos.

Intimamente relacionado com a prática dos bons profissionais está um profissionalismo eficiente, ou seja, um saber-fazer que lhes permite agir no indeterminado (Alarcão, 1996). É neste contexto que surgem conceitos elementares como conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação (idem). De acordo com Schön, o *conhecimento na ação* diz respeito às ações, reconhecimentos e julgamentos que os docentes levam a cabo espontaneamente (Zeichner, 1993), ou seja, é o conhecimento demonstrado na realização das ações. Concomitantemente, a reflexão pode decorrer durante ou após a ação. A *reflexão na ação* é a reflexão que ocorre no decurso da própria ação, enquanto que a *reflexão sobre a ação* é o processo de reconstrução mental da ação, no sentido de analisar a mesma retrospectivamente. A *reflexão sobre a reflexão na ação*, é o “processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão, 1996, p. 17), ajudando-o a determinar como irá agir em ações futuras e a compreender os problemas com que deparar-se-á. Posto isto, a mestranda destaca a importância que a reflexão na ação teve na constante tomada de decisões, permitindo-lhe reorientar sistematicamente a sua prática educativa. Com efeito, o olhar atento e a reflexão e a avaliação que a formanda desempenhou sobre a sua prática e posteriores efeitos, dirigiram-na para o aperfeiçoamento do processo de ensino e de aprendizagem, em busca do sucesso educativo.

Com efeito, inerente a todas as fases da metodologia investigação-ação emerge o processo de reflexão. Este processo é considerado uma “forma especializada de pensar” (Alarcão, 1996, p.175), uma vez que utiliza “o pensamento como atribuidor de sentido” (ibidem), transformando, assim, o pensamento num conhecimento prático, com valor epistemológico. É no processo de reflexão sobre a prática pedagógica que os profissionais de educação encontram sustentabilidade para a estruturação e compreensão de teorias.

O ensino reflexivo dá-se quando os professores analisam, criticam, avaliam e desenvolvem “as suas teorias práticas à medida que refletem sozinhos e em conjunto na ação e sobre ela, acerca do seu ensino e das condições que modelam as suas experiências de ensino” (Zeichner, 1993, p. 22). É neste contexto, que os dados recolhidos através das diferentes etapas da metodologia investigação-ação foram alvo de análise de conteúdo e de

reflexão, permitindo, assim, às mestranda elaborar as narrativas individual (cf. anexo 2 A3) e colaborativa (cf. anexo 2 A4), e os guiões de pré-observação (cf. anexo 2 A2) onde aplicaram tudo o que observaram e reflexões sobre acontecimentos e temas emergentes da prática.

Considerando que a metodologia de investigação utilizada, se impõe como um “projeto de acção” (Latorre, 2003, p. 32) que visa modificar a prática à luz dos resultados obtidos, a mestranda não poderia deixar de ressaltar a importância que o trabalho cooperativo, desenvolvido pela díade de formação, desempenhou na prática pedagógica supervisionada, uma vez que “a colaboração está ligada a normas e oportunidades de aperfeiçoamento contínuo de aprendizagem” (Morgado, 2005, p. 102). Com efeito, o processo colaborativo foi decisivo na construção de teorias do saber prático, ou seja, na (co)construção do conhecimento, sustentado em percursos teórico-práticos e em problematizações emergentes da prática, sempre com o intuito da recriação constante das práticas e do contexto educativo. Thurler (2004, citado por Morgado, 2005, p. 103) corrobora essa opinião, na medida em que ao analisar criticamente as práticas, a cooperação “fomenta a procura constante e conjunta de alternativas eficazes, a mobilização colectiva de competências para introduzir nas aulas, bem como o recurso sistemático à avaliação dos efeitos pretendidos”.

Importa, ainda, referir a importância do processo de supervisão no aperfeiçoamento da prática pedagógica da formanda, através da reflexão constante e monitoração sistemática dos instrumentos e estratégias desenvolvidas para a prática, uma vez que a supervisora “surge como alguém que deve ajudar, monitorar criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no [futuro] professor” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.93).

Concluindo, esta é uma metodologia dinâmica, pois consistiu numa “espiral de planeamento e acção e busca de factos sobre os resultados das acções tomadas, um ciclo de análise e reconceptualização do problema, planeando a intervenção, implementando o plano, avaliando a eficácia da intervenção” (Matos, 2004, cit. por Fernandes, 2006, p. 7). Neste sentido, as formandas puderam pôr em prática os diferentes processos metodológicos, através dos instrumentos e metodologias que desenvolveram para mobilizar no contexto da prática educativa supervisionada, no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem e a gestão da sala de aula. Sendo a prática

pedagógica da mestranda apoiada pela reflexão e problematização constantes, este processo metodológico promoveu e perspectiva uma constante transformação e melhoria das práticas educativas da mesma.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Para levar a cabo uma atividade docente, de forma efetiva, o prático deve desenvolver não só a capacidade de atuar (...) mas deve também avaliar as consequências da suas ações, considerar desenvolvimentos alternativos da ação, colocar e resolver problemas idiossincráticos e recorrentes, e utilizar uma série de marcos conceituais neste processo cognitivo e interativo” (Sykes, 1986, citado por Sacristán, 1999, p. 83).

No presente capítulo, a mestranda pretende realizar uma descrição e análise reflexiva de situações emergentes da prática pedagógica ao longo do seu processo formativo, bem como referir eventuais possibilidades de aperfeiçoamento das práticas educativas desenvolvidas e, ainda, uma reflexão sobre a influência da prática pedagógica na construção de um perfil profissional no 1.º CEB.

Perspetivando que a prática pedagógica da formanda se fundamentou na mobilização da metodologia de investigação-ação, cujo objetivo assentou na investigação e reflexão sobre as práticas, com vista ao aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, a mestranda realça o pensamento de Zeichner (1993) que reforça este sentido de reflexão sobre as práticas como uma estratégia de deteção de possíveis falhas, na medida em que, como refere Paulo Freire (s.a., citado por Alarcão, 1996, p. 177), a consciencialização, derivada da reflexão, constitui o “elemento base de uma atitude de questionamento que leva ao confronto com as nossas praxis, à interpretação dos princípios que lhes subjazem e à sua reconstrução”. Neste sentido, a mestranda é da opinião que a mobilização da metodologia supracitada potenciou o desenvolvimento das suas competências de observação, de planificação, de ação, de avaliação e de reflexão, confluindo intencionalidade no processo educativo. Aliás, como referido no capítulo anterior, a primeira etapa de qualquer intervenção realizada foi a observação, uma vez que o processo de recolha sistemática de informação pertinente permite dotar a ação

docente de intencionalidade e de fundamentação (Estrela, 1994). O reconhecimento das necessidades e interesses dos alunos foi decisivo na intenção de planificar atividades que permitissem a construção de aprendizagens significativas, por parte dos mesmos. A percepção das principais dificuldades sentidas pelos alunos, permitiu também, ao par pedagógico, definir as áreas de intervenção prioritárias.

Posto isto, com o intuito de adequar as intervenções da formanda à turma 2.º C, as atividades foram planificadas, dinamizadas, refletidas e avaliadas, considerando as competências, ritmos de aprendizagem e interesses de cada aluno, assim como a análise constante e sistemática dos documentos legais que preveem a ação do profissional de educação, as metas curriculares que os educandos deverão atingir e as planificações mensais do agrupamento. É de salientar o esforço constante em melhorar a competência de planificação, uma vez que despoletou algumas dificuldades que a mestranda tentou sucumbir: o tempo previsto destinado às atividades e as estratégias, recursos e metodologias selecionadas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Estas dificuldades foram colmatadas à medida que a mesma detinha mais informações que permitiam ampliar o conhecimento acerca do funcionamento da turma.

Importa, ainda, referir como se processou a autonomia crescente dada às formandas no âmbito das planificações. Numa fase inicial, o par pedagógico planificou uma atividade conjunta e uma individual. Na semana seguinte, planificou uma manhã em conjunto e uma individual, sendo que na seguinte já planificou um dia em conjunto e outro individual. As restantes planificações realizadas ao longo da prática pedagógica supervisionada foram desenvolvidas individualmente para os três dias de cada semana, contando, no entanto, com o apoio do par pedagógico, a orientação do orientador cooperante e o feedback da supervisora institucional. Neste âmbito, equaciona-se o papel fundamental do trabalho colaborativo para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais por parte da estagiária. As reuniões realizadas entre o orientador cooperante e o par pedagógico, assim como as reflexões e o feedback fornecido pelos mesmos e pela supervisora institucional, foram determinantes neste processo formativo. Assim, a mestranda corrobora com Azevedo (2012, p. 5), na medida em que “a supervisão, se ao serviço do reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar hoje uma importante estratégia de

afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino”.

Concomitantemente, o período da prática pedagógica supervisionada permitiu também o desenvolvimento de competências inerentes ao perfil de um profissional de educação, relativas ao domínio da ação através da adoção de uma postura crítica, regida pela problematização constante e sistemática dos processos educativos. O processo formativo contou com duzentas e dez horas de contacto, compreendidas em três períodos: observação, colaboração e intervenção, pelo que a prática pedagógica convergiu numa preparação realista, que dotou a formanda de competências essenciais para saber agir de modo fundamentado no contexto real.

As maiores dificuldades experienciadas pela formanda, no que concerne à ação, dizem respeito à gestão da turma, nomeadamente à capacidade de gestão de comportamentos inadequados e da implementação de regras de interação discursivas. Contudo, as dificuldades mencionadas tenderam a diluir-se, decorrente das alterações da postura, dos recursos e estratégias selecionadas pela mestrandas, assim como do apoio constante do processo de observação e reflexão colaborativa.

Com efeito, após o período de observação na prática pedagógica supervisionada, as primeiras ações do par pedagógico estiveram associadas ao desenvolvimento de um clima de empenho, participação e motivação pela aprendizagem, assim como da emersão natural das regras de interação entre aluno-aluno e aluno-professor. Perspetivando que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1991, p. 25), essa medida foi considerada necessária, uma vez que partindo da *reflexão sobre a ação*, as mestrandas consideraram que estes fatores exerciam bastante influência sobre o (in)sucesso das diferentes áreas curriculares, assim como do normal funcionamento das aulas.

No que concerne ao desenvolvimento de um clima de interesse, participação e motivação pela aprendizagem, as mestrandas tentaram destacar o papel ativo que a criança deve ter no processo de ensino e aprendizagem, através da seleção de estratégias e de recursos que o permitissem. No início da prática pedagógica supervisionada, algumas crianças manifestavam desinteresse no decorrer das atividades propostas, chegando mesmo a

recusarem-se completar tarefas solicitadas pelo orientador cooperante. Deste modo, numa perspetiva de escola inclusiva, a equipa pedagógica definiu que era crucial seleccionar estratégias e recursos que ampliassem a motivação e o empenho de todos os alunos. Nesta linha de pensamento, a formanda irá salientar algumas das estratégias e recursos que demonstraram ser facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.

Em primeiro lugar, a mestranda destaca a importância que concedeu ao quadro interativo nas suas planificações, com o intuito de tornar o processo de ensinar e de aprender mais flexível, dinâmico e interativo, uma vez que o mesmo possibilita “uma interacção recíproca entre o aluno, o professor e o equipamento e (...) ainda, suscitam uma maior participação do aluno, levando a um aumento do seu interesse e a um melhor ambiente de aprendizagem” (Bryant & Hunton, 2000, citado por Spínola, 2009, p. 31). Acresce que, segundo Flores, Américo & Escola (2009, p. 5771), o quadro interativo

“transmite a magia do grande ecrã e a envolvimento do cinema para a sala de aula, transportando o aluno para acção/aprendizagem, promove aulas dinâmicas que aumentam a participação pelo prazer de ver, ouvir e sentir novas realidades. Além disso, permite que o professor ensine a aprender, pois face a uma questão do aluno ou da turma, aquele já não tem de a responder, mas pode aceder à internet e ensinar o aluno a responder à sua própria questão. O professor deixa de ser o centro da aprendizagem, o motor da aprendizagem e passa a ser o orientador, o mediador, o criador de ambientes”.

Efetivamente, a mobilização deste recurso permitiu, às formandas, a projecção dos e-manuais escolares adotados, a apresentação de *power points* de apoio e outros elaborados pelos alunos, a visualização de vídeos que estimularam a capacidade de reflexão oral e a estruturação do pensamento, fotografias ou informações pertinentes, mas também a realização e correção de fichas de trabalho, a dinamização de jogos interativos nas plataformas *escola virtual* e *20leyadigital*, a criação de mapas conceituais, diagramas de *Venn* e esquemas através de ferramentas digitais adequadas, a apresentação de avatares integrados na aula e a realização de aulas interativas nas plataformas supracitadas. Neste seguimento, constatou-se que a utilização do quadro interativo, nas diferentes atividades pedagógicas desenvolvidas, se afigurou como um elemento conducente à estruturação do pensamento dos alunos, bem como à consolidação do conhecimento dos mesmos.

A integração de qualquer recurso na prática pedagógica implica que se determine qual será o recurso mais apropriado para cada situação e de que forma deverá ser utilizado. Assim, revelam-se como uma mais-valia, uma vez que permitem a diversificação das metodologias adotadas pelos docentes.

Consequentemente, a formanda realça o potencial do recurso tecnológico *Voki*, revelando-se bastante útil em diferentes atividades planificadas, pelo carácter motivador e afetivo demonstrado pelos alunos. A formanda criou quatro avatares virtuais personalizados com o intuito de promover a criação de um ambiente virtual de aprendizagem, conducente aos objetivos da planificação. Os avatares referidos são a Bruxa Mimi, o Agente Carlos, a Maria e a Mamã Coelho, tendo sido utilizados em diferentes atividades pedagógicas articuladas, pelo que a Bruxa Mimi surgiu nas atividades *Vamos conhecer a Bruxa Mimi?* (cf. anexo 2 B4.1), para introduzir e motivar a leitura do álbum narrativo “A Bruxa Mimi”, na *Exploração do Material Multibásico* (cf. anexo 2 B4.2), com o objetivo de dar a conhecer um recurso que iria ajudar o grupo a colmatar dificuldades sentidas por maior parte do mesmo, e em *Como cuidas do teu corpo?* (cf. anexo 2 B4.3), para provocar uma reflexão sobre as normas diárias de higiene do corpo e a escrita de um e-mail com as conclusões da turma. Em ambas as aparições, a turma demonstrou muita curiosidade, uma vez que era novidade e um elemento misterioso. A utilização da ferramenta *Voki* motivou os alunos para desenvolver as atividades propostas com vontade de aprender e a realizar o desafio dado pelo avatar, facilitando o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que um aluno motivado é “aquele cujo envolvimento (...) na atividade acontece pela tarefa em si, porque é interessante e geradora de satisfação” (Barbosa, s.a., p. 1).

O Agente Carlos apareceu nas atividades *Cuidado como andas na rua!* (cf. anexo 2 B4. 4) para facilitar a realização de uma ficha de trabalho, e *Cuidado com a tua conduta!* (cf. anexo 2 B4.5), elogiando o trabalho e esforço da turma e para remeter os alunos para uma reflexão dialogada sobre a conduta dos mesmos em casa e na escola. No âmbito da atividade *Cuidado como andas na rua!* destaca-se a importância do avatar questionar diretamente um aluno de cada vez para a valorização e importância sentida pela turma e, ainda, a visita de dois agentes policiais, por solicitação da mestrandia, com o intuito de provocar uma reflexão sobre a prevenção rodoviária. A mestrandia considera que a utilização do avatar na realização de uma ficha trabalho tornou a tarefa

divertida, permitindo adequar o grau de dificuldade da pergunta a cada aluno e a consolidação da temática prevenção rodoviária.

O avatar Maria foi utilizado na atividade *Os animais assustados* (cf. anexo 2 B4.6), no sentido de promover a compreensão do álbum narrativo “Galinha Medrosa”, através da realização de algumas questões a diferentes alunos e do reforço positivo. Através desta estratégia foi possível verificar que as lacunas na compreensão da obra, que existiam por parte de alguns alunos, foram sucumbidas pelo reforço e partilha de saberes dos colegas. Como referem Flores, Eça, Rodrigues e Quintas (2015, pp. 172-173), a utilização desta ferramenta possibilita a dinamização de “momentos de articulação curricular no sentido de garantir a sequencialidade das matérias e da articulação de conteúdos entre os diferentes níveis, assim como, o saber e experiência prévia e a interação de conhecimentos socialmente necessários de modo a dar sentido ao que se aprende”.

Considerando que a educação deve ser “baseada na diferenciação dos estilos de aprendizagem, partindo sempre da identificação e a valorização das competências mais evidenciadas dos alunos” (Ribeiro, 2013, p. 10), a ferramenta *Voki* promoveu a diferenciação pedagógica e a construção de aprendizagens integradas e integradoras. “Diferenciar significa, então, desenvolver estratégias de ensino diversificadas e modelos de organização do trabalho variados, de modo a que cada um dos alunos possa encontrar pontos de referência significativos e vias de acesso próprias para a sua aprendizagem” (Madureira e Leite, 2003, p. 98), pelo que a mestranda adotou sempre um ensino centrado nos alunos, diversificando estratégias e recursos que visavam a facilitação do processo de ensino e de aprendizagem.

O avatar Mamã Coelho interveio na atividade *Descoberta da bicharada* (cf. anexo 2 B4.7), com o intuito de dar feedback positivo à turma, pelo sucesso obtido na atividade anterior, para fazer a ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre as características dos animais e, por fim, para lançar um desafio ao grupo.

Posto isto, a ferramenta *voki* permitiu, à formanda, proporcionar “diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo a que cada aluno (...) [pudesse] ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p. 13). Efetivamente salientam-se, assim, as potencialidades que as tecnologias de informação e da comunicação

revelaram ao longo da prática pedagógica supervisionada no desenvolvimento de um clima de interesse, participação e motivação pela aprendizagem. A mestranda explorou as vantagens de integrar diferentes ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem, apresentadas pela supervisora institucional e decorrentes da pesquisa autónoma da formanda. Com efeito, o recurso às TIC pode configurar-se como facilitador do desenvolvimento de pedagogias inovadoras, consciente de que a mobilização das tecnologias “não muda directamente o ensino ou a aprendizagem. Pelo contrário, o elemento mais importante é como a tecnologia é incorporada na instrução” (Grégoire, Bracewell & Laferrière, 1996, citado por Lopes, 2006, p. 8). Como refere Flores, Peres & Escola (2011, p. 437) a utilização destas novas tecnologias na educação

“dá oportunidades a todos os alunos de experimentarem outras formas de conhecimento a seu ritmo e gosto, em espaço e tempo diferentes – tornando a escola mais inclusiva – e permitindo que os professores organizem um trabalho mais eficiente, desenvolvendo estratégias que facilitem a aprendizagem e motivem os alunos para a tarefa, melhorando resultados. Além disso, promovem a mudança do perfil do aluno e do professor. O professor actual é um “*Education Coach*”, isto é, aquele que desafia o aluno para um melhor desempenho através da construção do seu próprio conhecimento, aquele que incute o desejo de aprender, que ensina a aprender e que, por isso, motiva os alunos para as aprendizagens, tornando-as mais significativas e com bons resultados finais”.

Pacheco (2001, p. 151) acrescenta que “a inovação curricular está ligada a mudanças que contribuem para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos”.

Nesta linha de pensamento, a mestranda debruçou-se sempre, sobre de que forma as tecnologias poderiam ser integradas na sua prática, por forma a desenvolver experiências de aprendizagem adequadas e significativas.

Neste seguimento, após a referência de alguns recursos utilizados e que demonstraram a sua proficuidade no processo de ensino e aprendizagem, serão apresentadas agora estratégias que a estagiária mobilizou para a sua prática, no âmbito do desenvolvimento de um clima de interesse, participação e motivação pela aprendizagem. Considera-se importante realçar, ainda, a

intencionalidade que tentou conferir a todos os momentos inerentes à prática pedagógica supervisionada, assim como a importância da articulação curricular nas planificações desenvolvidas (cf. anexo 2 B8 – exemplar de mapa conceitual), uma vez que, como foi referido no Capítulo II do relatório, o professor do 1.º CEB deverá desenvolver o currículo “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto, anexo n.º 2, capítulo II, artigo 1), com vista ao estabelecimento de relações didáticas entre o conhecimento adquirido. Por conseguinte, a constante procura de conexões, entre as diferentes áreas curriculares, irá permitir que a criança adquira um conhecimento transversal e congruente. Ambas as componentes referidas foram aperfeiçoadas ao longo do percurso formativo, através do trabalho cooperativo desenvolvido pela equipa educativa, assim como do apoio constante da supervisora institucional.

Procurando responder aos reais interesses e necessidades dos alunos, com vista ao desenvolvimento integrado e integrador de cada um, o par pedagógico, através da análise de dados recolhidos pelo processo de observação, mobilizou a metodologia de trabalho de projeto, uma vez que o trabalho por projeto “é interativo, todos aprendem com todos, e sobretudo permite desencadear motivações profundas” (Dacosta, 1990, cit. in Leite, Malpique & Santos, 1990, p. 17). Posto isto, foi desenvolvido o projeto *Conta-me uma história...*, com o intuito de diluir grandes dificuldades evidenciadas no domínio da leitura e da escrita, fomentar o gosto pela leitura e, acima de tudo, amplificar a participação da turma no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o Plano Nacional da Leitura, saber ler tem uma importância crucial na vida de todos os cidadãos, uma vez que é um dos aspetos fundamentais da comunicação e é através da leitura que se proporciona a aquisição de informação em qualquer contexto ou área de conhecimento. Com efeito, uma das componentes do projeto consistiu na exploração de vários álbuns narrativos através de diferentes estratégias de leitura a fim de desenvolver esta competência básica. Neste contexto, na atividade *Como arrancar um nabo gigante* (cf. anexo 2 B4.8), a formanda distribuiu, na semana anterior, uma folha diferente a cada aluno do álbum “Nabo Gigante” para promover mais uma situação de treino da leitura e o despertar do gosto pela leitura, uma vez que “estimular, diversificar, elaborar e personalizar esse

gosto deverão ser os grandes objetivos” (Amor, 2006, p. 95) de uma intervenção pedagógica. Assim, aquando o momento da leitura integral da obra, a turma respeitou a vez dos colegas porque queriam escutar a restante história. No final, a turma visualizou uma animação criada por alunos do 1.º CEB de outra escola, sobre a mesma obra, para consolidar os momentos fulcrais da mesma e para reforçar a importância dada à construção de conhecimentos através do contacto com as experiências de outrem.

Já em *Vamos conhecer a Bruxa Mimi?* (cf. anexo 2 B4.1) os alunos realizaram uma leitura silenciosa da história “A Bruxa Mimi”, e em seguida, as formandas dramatizaram a mesma, utilizando vários acessórios para ajudar a compreender a mensagem e os vários momentos da história, motivando os alunos para a leitura e o prazer dos livros de histórias. No final, os alunos realizaram uma leitura alternada em voz alta, debateram refletidamente a mensagem demonstrando o que compreenderam e, ainda, recriaram pontos demonstrando a sua criatividade face ao processo de construção do conhecimento.

Considerando a leitura como um processo exigente, dinâmico e uma atividade global do indivíduo, cabe ao docente promover a sua aprendizagem de forma sistemática, através da amplificação da relação aluno-leitor com os livros e objetos de leitura (Amor, 2006). Com efeito, a atividade *O regresso do Capuchinho Vermelho* (cf. anexo 2 B4.4) contou com diversos momentos: a formanda gravou, previamente, um aluno de cada vez a ler um excerto do álbum “A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI”, através da ferramenta *Dictamus*, sendo que esta ferramenta permitiu realizar a gravação áudio da leitura dos alunos, assim como a audição da mesma. Com efeito, o próprio aluno é que decidiu se estava satisfeito com a sua leitura ou se queria melhorar a mesma. Assim, a ferramenta *Dictamus*, não só potenciou, nos alunos, a vontade de melhorar a leitura, como permitiu-lhes consciencializarem-se sobre as principais dificuldades que revelam, no sentido de se autocorrigirem. Com as gravações áudio e as ilustrações da obra, através do programa *Movie Maker*, a mestrande criou um vídeo (cf. anexo 2 B5). No dia da atividade, os alunos puderam recordar, interagindo com a história do Capuchinho Vermelho, na plataforma *Júnior – jardim, histórias* e seguidamente à exploração dos elementos paratextuais do álbum narrativo supracitado, foi visualizado o vídeo. A visualização de um vídeo em que os

atores principais eram os próprios alunos, motivou-os para a tarefa e tornou significativa a aprendizagem, fazendo-se notar a concentração e entusiasmo pela valorização sentida. Estando a turma concentrada na leitura, o desejo de ler é cada vez mais, pelo que terá efeitos na aprendizagem da leitura e compreensão da mesma, repercutindo-se nas restantes áreas curriculares.

Já na atividade *O percurso da vida* (cf. anexo 2 B4.9), a formanda projetou um vídeo criado pela editora *Edições Afrontamento*, para criar um ambiente de curiosidade acerca do livro “O livro da avó” e, em seguida, realizou uma leitura com as luzes apagadas para criar um ambiente aconchegante e tranquilo, pelo facto deste álbum narrativo abordar uma temática sensível. Considerando a morte inevitável a todos os seres vivos, cabe ao docente abordar o tema de forma natural “pois só deste modo as crianças ficarão em posição de melhor a enfrentar” (Macedo, Macedo, Gomes & Peres, 2010, p. 52).

Na atividade *Os animais assustados*, o par pedagógico realizou uma dramatização da história “A galinha medrosa”, recorrendo ao fantocheiro da sala e a máscaras dos diferentes animais presentes na obra. Considerando que a turma nunca tinha realizado teatro de fantoches, a díade de formação decidiu experimentar essa estratégia, para amplificar a motivação para a leitura. Posto isto, espera-se que o docente “ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (Silva et al., 2009, p. 5).

Por fim, como o interesse manifestado pelo fantocheiro foi relevante, na atividade *Um mundo de charadas* (cf. anexo 2 B4.10), depois dos alunos realizarem uma audição ativa da obra “A charada da Bicharada”, através da leitura feita por Alice Vieira, os alunos puderam ler, a pares, uma adivinha à escolha presente no livro, no fantocheiro da sala, que havia sido transformado numa televisão para a dinamização desta atividade. Neste contexto, releva-se a importância do fantocheiro na área curricular do português como um momento de compreensão e aplicação em simultâneo, dando sentido à aprendizagem e estimulando a criatividade e outras competências importantes no desenvolvimento das crianças, bem como o saber estar e comunicar em público. Torres (2008, p. 21) acrescenta que “o jogo, meio através do qual são desenvolvidas grande parte das actividades de expressão artística, propicia momentos de aprendizagem onde o conhecimento se efectiva não só através da

experimentação e da espontaneidade, mas também do cumprimento de regras e da aquisição de práticas sociais”.

É de salientar que em todas as atividades referidas existiram momentos de pré-leitura, através da exploração dos elementos paratextuais, com recurso a uma folha de registo da obra (cf. anexo 2 B4.11) e de motivações, e momentos pós leitura, com o intuito de promover a compreensão das obras exploradas. Realça-se, ainda, a função que a grelha de auto e heteroavaliação da leitura (cf. anexo 2 B5) desempenhou no desenvolvimento de um espírito de motivação para o treino da leitura, uma vez que permitiu aos alunos constatarem a sua evolução.

Beneficiando da motivação da turma, a equipa educativa propôs a criação de um espaço no âmbito do projeto *Conta-me uma história...*, “A biblioteca da sala” devido ao interesse crescente em ler e manusear livros. Na opinião de Brickman (1991, p. 36),

“se queremos que as crianças desenvolvam capacidades de pensamento independente e de decisão, temos de as fazer ter prática de trabalhar por si próprias e de realizar escolhas. Se estivermos sempre a limitar as oportunidades de escolha, não poderemos esperar que aprendam a fazer escolhas acertadas”.

Com efeito, perspetivando que os alunos devem ser corresponsabilizados pelos processos educativos, as decisões inerentes ao funcionamento da biblioteca foram resolvidas democraticamente. Para facilitar a requisição, escolha, compreensão e partilha dos livros, a mestranda criou os seguintes documentos: tabela de requisição e devolução dos livros leitura (cf. anexo 2 B4.12), lista dos livros do espaço leitura (cf. anexo 2 B4.13), folha de registo do livro leitura (cf. anexo 2 B4.14), lista dos livros lidos leitura (cf. anexo 2 B4.15). Os últimos dois documentos foram colocados no portefólio dos alunos, com o intuito de verificarem os livros que leram e o que acharam sobre os mesmos, e os responsáveis pela biblioteca organizavam e controlavam a mesma, através dos restantes documentos. O par pedagógico planificou momentos destinados à requisição e devolução de livros, assim como para os alunos que já terminaram a leitura de um livro poderem partilhar com a turma a experiência.

Considera-se que a gestão do espaço e dos livros, a leitura dos mesmos, assim como as partilhas realizadas acerca da experiência de ler um livro autonomamente, possibilitou ao grupo o desenvolvimento de diversas

competências pessoais e académicas, sem descurar o facto de ter promovido a “autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” (Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto, anexo n.º 2, capítulo II, artigo 2, alínea g). Ponderando que as crianças beneficiam de cenários “que se completem mutuamente, proporcionando no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes” (Formosinho, 2000, p. 12), realça-se a importância concedida à integração curricular neste projeto, uma vez que permitiu abordar conteúdos e planificar atividades que abrangessem as diferentes áreas curriculares, facilitando assim a aquisição de múltiplas aprendizagens significativas interdisciplinares.

De acordo com Brian Way (1967), o principal propósito da expressão dramática é o desenvolvimento do ser humano. Posto isto, partindo de atividades planificadas e articuladas com as restantes áreas, a mestrandia considera que as pequenas dramatizações e jogos dramáticos realizados pelos alunos, potenciaram o desenvolvimento da “cooperação e confiança entre o grupo, de modo a proporcionar o desenvolvimento da sensibilidade, concentração, intuição [, autoestima] e imaginação” (Torres, 2008, p. 29), diluindo inibições e dificuldades de exposição manifestadas por alguns alunos.

Ao longo da prática pedagógica supervisionada, a formanda encarou a aprendizagem cooperativa como uma forma de ajudar a “promover uma maior tolerância pelas diferenças, a ensinar importantes competências sociais e de grupo e a melhorar a realização académica” (Arends, 2008, p. 372). Por conseguinte, planificou diversas atividades que permitissem aos alunos trabalhar cooperativamente, tendo por base a perspetiva sócio construtivista, uma vez que “aprender é uma atividade mais eficaz quando tem lugar dentro de um grupo que pretende realmente aprender” (Cardoso, 2013, p. 211). Neste âmbito, destacam-se as atividades *Exploração dos sólidos geométricos* (cf. anexo 2 B4.16), *Exploração do Material Multibásico* (cf. anexo 2 B4.2), *Vamos salvar a capuchinho vermelho* (cf. anexo 2 B4.17), *Um mundo de charadas* (cf. anexo 2 B4.10) e *Sinfonia da bicharada* (cf. Anexo 2 B4.18).

Na atividade *Exploração dos sólidos geométricos*, para criar entusiasmo para a exploração dos sólidos geométricos, os mesmos apareceram no chapéu da *Bruxa Mimi*, “por magia”. Em seguida, para ativar o conhecimento prévio dos alunos, os mesmos realizaram um diagrama de *Venn* com o intuito de identificar diferenças entre os sólidos geométricos (os conjuntos obtidos

foram: sólidos geométricos com superfícies planas, sólidos geométricos com superfícies curvas e sólidos geométricos com superfícies planas e curvas). Terminado o registo no caderno diário, a mestranda criou grupos heterogéneos e entregou a cada grupo um guia de exploração do sólido. Este guia permitiu estruturar e orientar a aprendizagem através da descoberta das características dos objetos em estudo. Boavida, Paiva, Cebola, Vale e Pimentel (2008, p. 33) acrescentam que, “o professor que proporciona aos alunos tarefas desafiantes e apropriadas ao seu conhecimento, está a proporcionar o estabelecimento de conexões entre vários tópicos dentro e fora da Matemática e a estimular a argumentação e a comunicação recorrendo a diferentes representações”. Findada a exploração e preenchimento do guia referido, cada grupo apresentou o sólido geométrico que escolheu à turma, completando ainda, no quadro interativo um exercício do manual de Matemática. Considerando que foi a primeira atividade que a turma desenvolveu em grupos de aprendizagem, depararam-se com dificuldades na participação equitativa e cuidada. Com efeito, com o intuito de diluir estas dificuldades, as mestrandas e o orientador cooperante acompanharam os grupos, tentando implementar um clima de respeito mútuo para que todos pudessem partilhar saberes e opiniões. Relevando a pertinência do trabalho colaborativo para as aprendizagens significativas, Carvalho (2005, p. 547) acrescenta que “quando se realizam tarefas de forma colaborativa na sala de aula mais facilmente se discutem e explicam ideias, se expõem, avaliam e refutam pontos de vista, argumentos e resoluções, (...) [criando] oportunidades de enriquecer o poder matemático dos alunos”. Importa acrescentar, ainda, que “os conhecimentos geométricos e espaciais que os alunos trazem consigo para a escola devem ser ampliados, através de explorações, investigações e discussões na sala de aula, sobre as formas e estruturas geométricas” (Associação de Professores de Matemática, 2000, p. 113).

De acordo com Ponte, Boavida, Graça e Abrantes (1997, p. 92),

“a aprendizagem da Matemática requer um ambiente onde os alunos possam exprimir com à vontade as suas dúvidas e sugestões, onde se sintam respeitados e valorizados, nos seus contributos para o trabalho colectivo. Isto implica a capacidade de o professor valorizar as suas ideias, encorajar a sua contribuição e respeitar as suas diferenças e dificuldades”.

Posto isto, nas atividades *Exploração do Material Multibásico* e *Vamos salvar a capuchinho vermelho*, a mestranda acrescentou à estratégia de trabalho colaborativo, o jogo e competição entre os grupos, amplificando a motivação de todos os alunos para serem bem-sucedidos nas tarefas. A motivação constitui-se, assim, como um fator primordial para que o aluno se envolva emocionalmente no processo de ensino e aprendizagem

Já na atividade *Um mundo de charadas*, tendo sido desenvolvida a pares exigia mais autonomia de cada par e a estimulação e incentivo um do outro, para a apresentação do programa de televisão.

Na atividade *Sinfonia da bicharada*, aproveitando o interesse manifestado ao longo da prática pedagógica pela expressão musical, o grupo turma transformou-se numa orquestra e realizou um concerto com diferentes sons de animais (cf. anexo 2 B5 – vídeo do concerto da bicharada), através de uma pauta não convencional projetada no quadro interativo.

Este tipo de atividades permitiu aos alunos partilhar e comparar opiniões, apresentar soluções para os problemas e desenvolver capacidades de autonomia, trabalho de grupo e liderança (Cardoso, 2013).

Perspetivando que o trabalho cooperativo também permitiu o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais por parte da formanda, a partilha e reflexão constante entre o par pedagógico constituiu um fator determinante na reorientação da prática educativa. Ainda no âmbito da cooperação, as estagiárias da Escola Superior de Educação do Porto, presentes na Escola Eb1/Ji do Paço, em conjunto com a associação de pais e a equipa educativa da instituição, reaproveitaram espaços que não estavam a ser utilizados, para conceber uma biblioteca e uma sala polivalente.

A mestranda destaca, ainda, a importância concedida à relação entre professor-aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Como havia sido referido no capítulo I, do presente relatório, as relações genuínas e socialmente justas desenvolvidas constituem um atributo necessário para um docente eficaz no século XXI, uma vez que está provado que “um bom clima de grupo é condição fundamental para bons desempenhos e para a satisfação pessoal de todos os seus membros” (Lewin, 1936, citado por Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p. 80). Consequentemente, nas diferentes tarefas e rotinas diárias, a formanda tentou estabelecer uma relação pedagógica positiva com o grupo, com o intuito de promover a autonomia,

participação, interesse, assiduidade e pontualidade da turma, e de proporcionar “um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto, anexo n.º 2, capítulo II, artigo 2, alínea l).

No início da prática pedagógica supervisionada, alguns alunos evidenciavam receio em realizar tarefas no quadro ou em participar em diversas atividades propostas. Através das estratégias e recursos que a mestranda mencionou previamente, conseguiu estimular gradualmente a confiança e autonomia dos mesmos, resultando na tendência de mais crianças quererem participar nas atividades e na vontade de quererem melhorar o seu comportamento para criar um clima favorável à aprendizagem.

Importa acrescentar que a mestranda geriu os interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem diferentes através da diferenciação pedagógica, uma vez que os “alunos aprendem melhor quando se sentem apoiados, quando as tarefas são naturais e garantem uma relação com as suas motivações e experiências de vida” (Tomlinson, 2000, citado por Gouveia, 2012, p. 108). Acresce que, de acordo com Visser (1993, citado por Gouveia, 2012, p. 108), a diferenciação pedagógica pode definir-se como “o processo, segundo o qual, os professores se defrontam com a necessidade de adequar métodos de ensino e estratégias de aprendizagem com o intuito de possibilitar a progressão” de cada criança da turma, sendo que a mestranda considera que esta competência foi desenvolvida gradualmente ao longo da prática pedagógica supervisionada.

No que concerne à emersão natural das regras de interação entre aluno-aluno e aluno-professor, a equipa educativa focou-se em promover “a participação activa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática” (Decreto-Lei n.º 241/2011, de 30 de agosto, anexo n.º 2, capítulo II, artigo 2, alínea j), uma vez que a indisciplina, manifestada por grande parte da turma, revelava-se uma condicionante no desenvolvimento de um clima de aprendizagem e refletia-se no baixo desempenho da turma. Com efeito, o par pedagógico e o orientador cooperante refletiram sistematicamente, sobre os fatores que estariam a originar a indisciplina e as estratégias e recursos mais adequados para a resolução do problema referido, uma vez que para os docentes

transformarem “em conhecimento os factos observados na sua atividade é necessário que a discussão dos casos permita que o professor mobilize conhecimentos teóricos, saber prático (adquirido pela experiência) e valores pessoais. O objetivo é a compreensão da situação na sua complexidade e a construção do saber” (Alarcão, Silva & Infante, 1996, p. 162).

De acordo com Arends (2008), para os professores principiantes assegurarem uma gestão eficaz das aulas, devem ter em conta três aspetos: a *gestão preventiva das salas de aula*, sendo esta a perspetiva que defende que um grande número de problemas pode ser resolvido através de uma planificação cuidadosa das aulas, da atribuição do tempo e espaço e da capacidade do professor ajudar a turma a desenvolver-se como grupo, de motivar e facilitar o diálogo honesto e aberto; a *gestão do comportamento inadequado e perturbador*; e o *trabalho no sentido de desenvolver uma turma que se preocupa pelo outro e se autodisciplina*.

No que concerne à gestão preventiva das aulas, como já foi referido previamente, a mestranda desenvolveu as suas planificações, partindo de uma observação e reflexão sistemática sobre o que ensinar e como ensinar, por forma a atender aos interesses e necessidades do grupo. Considerando a planificação um instrumento fundamental na gestão do processo de ensino e aprendizagem, a formanda delineou o tempo previsto para cada atividade, os descritores de desempenho que se pretendiam atingir, as estratégias e recursos potencializadores de novas aprendizagens e a modalidade e respetivos instrumentos de avaliação, com o intuito de desenvolver uma planificação articulada conducente a uma ação adequada à singularidade de cada aluno, encarando-o sempre como um agente ativo no seu processo de desenvolvimento. Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p. 72) corroboram esta opinião, na medida em que acrescentam que “a apropriação do saber, a reconstrução ou reinvenção do significado, só são possíveis numa aprendizagem que faz do sujeito ator, agente com capacidade e direito a pesquisar, pensar por si mesmo num processo de cooperação com os seus pares”.

Segundo Flores e Silva (2014), um comportamento de indisciplina, ou uma situação disruptiva na sala de aula, podem gerar conflitos que podem desviar a atenção do professor para questões que desfocam a sua função principal, a de ensinar. Neste sentido, com o intuito de diluir as dificuldades da turma ao

nível da autorregulação do comportamento e da participação oral, a formanda através da reflexão sobre a ação experimentou diferentes estratégias com o intuito de gerir o comportamento inadequado e perturbador: a responsabilização dos alunos nas rotinas diárias; as dinâmicas desenvolvidas nos períodos de instabilidade (exemplos: jogos de concentração, jogos dramáticos, audição de música tranquila, jogos rítmicos, jogo da força) permitiam quebrar a agitação com que os alunos chegavam do recreio, considerando que “o jogo influi no plano moral, estético, cognitivo, emotivo, afetivo e relacional, sendo que desenvolve laços afetivos positivos, promove aprendizagens de saber estar consigo e com os outros, momentos de alegria lúdica e de excitação que exige capacidade de reflexão e de controlo sobre si face aos outros” (ibid., p. 261); e a valorização do bom comportamento e de atitudes positivas, uma vez que o sistema de recompensas e privilégios ajudou a encorajar alguns tipos de comportamentos e a reduzir outros (Arends, 2008).

No que diz respeito ao trabalho, no sentido de desenvolver uma turma que se preocupa pelo outro, se autodisciplina e é autónoma, os alunos definiram as regras da sala de aula e a diáde de formação atribuiu tarefas ao responsável do dia (rotativo, por ordem alfabética) e da turma, com o intuito de incumbir importância e relevância ao papel dos alunos. O papel ativo que lhes foi atribuído, resultou num sentimento crescente de turma e de responsabilização pela aprendizagem, estando assim a equipa educativa a contribuir para a construção de uma comunidade de aprendizagem produtiva e a “motivar os alunos para se envolverem em atividades significativas” (Arends, 2008, p. 152).

As estratégias referidas permitiram “fomentar o desenvolvimento de relações positivas com os alunos, para promover a segurança afetiva e a predisposição para as aprendizagens” (Flores & Forte, 2014, p. 1), sendo esse o objetivo da equipa educativa.

Num processo de (co)construção de competências pessoais e profissionais, as relações que se estabeleceram com os vários intervenientes da ação pedagógica — diáde de formação, orientador cooperante, supervisora institucional, alunos e comunidade educativa — contribuíram, de forma positiva, para o desenvolvimento das competências perfilhadas na ficha curricular da unidade curricular, sendo que a “colaboração em diálogo e na

ação fornece fontes de feedback e de comparação que instigam os professores a refletirem sobre a sua própria prática” (Hargreaves, 1998, p. 279). Com efeito, as relações estabelecidas na prática pedagógica supervisionada constituíram um meio de desenvolvimento do perfil de um professor do 1.º CEB, uma vez que “o conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida. É assim, experienciado por cada profissional nos níveis inter e intrapessoal” (Zeichner, 2001, cit. por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 8).

Considerando a importância que a reflexão desempenhou ao longo deste processo formativo, a reflexão que o docente realiza “sobre o seu ensino é o primeiro passo para quebrar o acto de rotina, possibilitar a análise de opções múltiplas para cada situação e reforçar a sua autonomia face ao pensamento dominante de uma dada realidade” (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, pp. 82-83). Por conseguinte, “ser professor reflexivo é envolver-se na dinâmica entre a ação e a reflexão, a teoria e a prática e constantemente se questionar para melhor agir” (Amara, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 119).

Em suma, importa salientar que um “profissional enquanto pessoa evolui como um sistema em interação com outros sistemas que o modificam e sobre os quais exerce reciprocamente sua influência” (Simões & Ralha Simões, 1997, p. 52), pelo que as vivências da prática pedagógica supervisionada, contribuíram para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da formanda.

“O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento com um futuro de possibilidades e um passado de experiências” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 43).

METARREFLEXÃO

“Quanto aos benefícios que o envolvimento na investigação da sua própria prática traz aos professores, é possível salientar, (...) o incremento de sentimentos positivos face ao ensino e ao ser-se professor, o sentimento da importância social do trabalho nas escolas, a crença, por parte dos professores, nas suas capacidades intelectuais e na importância do seu desenvolvimento para melhorar o desempenho profissional, o reforço das relações afetivas entre colegas” (Ritcher, 1996, citado por Máximos-Esteves, 2008, p. 71).

Com efeito, a presente metarreflexão tem como intuito realizar uma análise transversal sobre o contributo da prática pedagógica supervisionada desenvolvida na Educação Pré-Escolar, bem como no 1.º CEB, para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais da mestranda. O processo contínuo de formação, constituído pela prática pedagógica supervisionada na Educação Pré-Escolar e no 1.ºCEB contribuiu e potenciou, constantemente, para o alcance de competências pessoais e profissionais, com o intuito de desenvolver um perfil generalista (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro). Assim, a formação nas duas vertentes permitiu, à formanda, adquirir um conhecimento mais abrangente acerca das diferenças entre ambos os níveis de ensino, contribuindo para a compreensão das diferentes etapas de aprendizagem das crianças e das diferenças existentes em cada contexto educativo, bem como potenciou a capacidade de, no futuro, estabelecer uma continuidade educativa entre as valências supracitadas.

O processo de formação inicial promoveu a preparação da futura docente apetrechando-a com conhecimentos científicos, didáticos e práticos necessárias para o desempenho das suas funções. Porém, dada a evolução tecnológica e social, existe a necessidade de uma formação continuada, como um processo de desenvolvimento permanente do professor que permite a reestruturação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos. Importa mencionar que “adquirir as qualificações adequadas para se ser professor sempre foi uma condição necessária, embora insuficiente, para se ter êxito como profissional ao longo de toda uma carreira” (Day, 2001, p.5), uma vez

que “um bom ensino exige que os professores (re)analise e revejam regularmente a forma como aplicam processos de diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio” (ibidem.). Posto isto, a mudança contínua da sociedade exige dos professores uma formação continuada segundo um paradigma de resolução de problemas e inovações no meio escolar, e um paradigma de mudança (Jesus, 2000), já que se constitui como imprescindível para o desenvolvimento e realização profissional do docente. De acordo com Leite (2010, pp. 30-31), o desenvolvimento profissional contínuo “relaciona-se não apenas com a inevitável actualização do saber disciplinar específico, mas também com o planeamento e organização do ensino numa escola que, sendo para todos, apresenta em cada ano novos desafios, imprevistos e inquietações”.

De relevar a supervisão onde a investigação-acção esteve presente permitindo à mestranda “a reconstrução de saberes anteriores, possibilitando-lhe um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática, de um modo mais articulado” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 118). Como referem Coutinho et. al (2009, p. 376), a metodologia transversal à prática pedagógica supervisionada, constitui-se como “um *modus faciendi* intrínseco à atividade docente”, uma vez que permite o constante aperfeiçoamento da prática e o desenvolvimento de uma ação sustentada, integrada e integradora. Efetivamente a mestranda constatou que a metodologia supracitada potenciou a capacidade de tomada de decisões, pautada por uma postura reflexiva, de elaborar uma planificação de forma fundamentada, e consequentemente saber problematizar a ação e os resultados da aprendizagem, bem como a capacidade de efetuar uma articulação dialética entre teoria e prática, quer no contexto de Educação Pré-Escolar, quer no Ensino do 1.º CEB.

Neste âmbito, considerando que a investigação-ação “constitui uma forma de reflexão que pode ser levada a cabo pelo próprio professor, abrindo caminho a uma forma de autoformação actualmente considerada potencialmente enriquecedora” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 117), a mesma permitiu desenvolver, na mestranda, uma atitude de autoquestionamento da prática desenvolvida e do contexto onde esteve inserida, bem como a estruturação e redirecionamento da prática, através da relação constante entre os fatores que conferem intencionalidade educativa à ação docente: observação, planificação, ação, avaliação e reflexão.

A mestranda pondera ter desenvolvido competências ao nível da observação, considerando que a intervenção adequada e sustentada da mesma, derivou, em parte, do processo referido. Perspetivando que a observação implica a utilização de instrumentos adequados para ajudar “na reflexão sobre a ação observada para melhor compreender a sua prática, articulando-a com saberes teóricos” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 119), a mesma permitiu a integração dos dados recolhidos para a construção de uma planificação fundamentada. Através da integração constante das necessidades e interesses emergentes dos alunos, para potenciar a motivação e envolvimento dos mesmos no processo de ensino e aprendizagem, a formanda teve como premissas a gestão flexível do currículo, a aprendizagem cooperativa, a diferenciação pedagógica e a diversificação de estratégias e de recursos.

Nesta linha de pensamento, evidencia-se a importância da mobilização de estratégias e de recursos diversificados, adequados aos interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem de cada aluno, salientando a contribuição das TIC para a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, inovadores e criativos. Apesar da disciplina de tecnologias de informação e comunicação se iniciar no 7.º ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, capítulo II, secção II, artigo 11º, alínea 1), com o intuito de garantir “aos alunos mais jovens uma utilização segura e adequada dos recursos digitais e proporcionando condições para um acesso universal à informação”, sendo que deve ser utilizada no ensino do 1.º CEB de forma transversal e integrada nas várias áreas disciplinares e não como uma disciplina que ensina TIC. Note-se que, a mestranda considera que a utilização das mesmas no 1.º CEB contribuiu para a futura docente se tornar um mediador da aprendizagem, facilitando o processo de ensino e aprendizagem através da diversificação de estratégias e recursos selecionados, bem como da possibilidade de diferenciar o ensino. Importa acrescentar que “inovar, recriar e redesenhar são actos favoráveis a um contexto de mudança, são atitudes que exigem a capacidade de fazer diferente e que geram novas ideias e novas maneiras de ver a educação” (Flores, Peres & Escola, 2009, p. 5765).

No que concerne ao desenvolvimento de competências inerentes à ação, as questões da gestão da sala de aula, referidas no capítulo anterior do presente relatório de estágio, exigiram da formanda uma problematização constante da ação da mesma, através de uma postura indagadora. Posto isto, equaciona-se

que a mobilização constante e consciente da reflexão, permitiu realizar mudanças positivas na prática pedagógica.

Perspetivando que o tipo de comunicação que o professor estabelece com os seus alunos é decisivo para conseguir um clima de cooperação propício à aprendizagem, afigura-se necessário a dedicação para “modificar o vínculo docente-aluno, a fim de promover a transformação do espaço educativo em espaço de confiança e aprendizagem” (Eccheli, 2008, p. 211).

Realçando a pertinência da estratégia de díade de formação, na realização da prática pedagógica supervisionada, em ambos os níveis de ensino, Adelman (1993, citado por Máximos-Esteves, 2008, p. 71) acrescenta que, “a participação/colaboração tem um grande impacto na aceitação da inovação, (...) [reforçando] a importância da vertente colaborativa da investigação-ação” na prática educativa, uma vez que permitiu às formandas investir no processo de (co)construção de competências pessoais e profissionais. Por conseguinte, as culturas de colaboração permitiram promover a diversidade e fomentar a confiança, sendo que geram ansiedade e ao mesmo tempo contém-na, estimulam a criação de conhecimento epistemológico e a procura de novas estratégias de ensino e aprendizagem, melhoram as competências de interação social e favorecem a fusão das dimensões espiritual, política e intelectual (Fullan, 2004). Através do processo colaborativo estabelecido entre o par pedagógico, orientador cooperante e supervisora institucional, foi permitido criar uma dinâmica espiral de aprendizagem e desenvolvimento (Alarcão & Canha, 2013), assim como construir “entre si redes de apoio e entreajuda, as quais permitem a redução do isolamento, a análise conjunta de experiências comuns e individuais, a mobilização de conhecimentos de origens diversas, o envolvimento na tomada de decisões colaborativas, a avaliação pelos pares” (Leite, 2010, p. 31).

Importa aludir, ainda, o processo de supervisão para o crescimento pessoal e profissional da mestrandas, encarando ambas as supervisoras institucionais como “alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos), estimulando o auto-conhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (Alarcão & Roldão, 2008, p. 26). No que diz respeito à Educação Pré-Escolar, todas as semanas a equipa educativa reunia com o intuito de perceber o

desenvolvimento alcançado por parte das crianças e das formandas, bem como para elaborar colaborativamente a planificação semanal; as formandas enviavam a planificação à supervisora com o intuito de receber feedback construtivo; foram realizadas reuniões entre o par pedagógico, a educadora cooperante e a supervisora institucional, bem como com as restantes estagiárias e educadoras cooperantes, presentes no Colégio Novo da Maia, com o intuito de partilhar e discutir experiências/acontecimentos, bem como perceber quais eram as competências e capacidade que necessitavam de mais progresso e dedicação. Relativamente ao processo de supervisão no 1.º CEB, decorreu de forma sistemática e integradora, no sentido de aperfeiçoar, progressivamente, a prática educativa das formandas, através de um feedback contínuo, formação teórico-legal, metodológica e didática e de reuniões entre a equipa educativa e a supervisora institucional.

Considerando a importância de todas as experiências para a evolução da mestrandia ao longo do processo formativo, este constituiu-se significativo e determinante para o desenvolvimento das competências expectadas por um Educador de Infância e de um Professor do 1.º CEB, um “profissional enquanto pessoa evolui como um sistema em interação com outros sistemas que o modificam e sobre os quais exerce reciprocamente sua influência” (Simões & Ralha Simões, 1997, p.52), pelo que a formação inicial de professores foi apenas o primeiro passo no percurso da formanda enquanto profissional de educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). Princípios, medidas e implicações. *Coleção Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes & A. Filomena (Coords.), *Avaliação das aprendizagens: Das conceções às práticas* (pp. 8-15). Coleção Reorganização Curricular do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., Silva, M. & Infante, M. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: Os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 151-170). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO.

- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In L. Paquay et. al. (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais Competências?* (pp. 23-35). Porto Alegre: Artmed.
- Alves, M. & Reis, P. (2009). Os documentos de gestão pedagógica e avaliação do desempenho docente. *Revista ELO*, 16, 181-200.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica: Contributos para a formação de professores. *Sísifo/Revista de Ciências de Educação*, 8, 75-86.
- Amaral, M., Moreira, M & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). Didáctica do português: Fundamentos e metodologias. *Colecção Educação Hoje*. Lisboa: Texto Editores.
- Anjos, M. (2007). *Identidade profissional dos professores do 1º CEB: Uma identidade em crise*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.
- Alves, M. (1996). Jovens licenciados em processo de transição para a vida activa: Problemática da construção identitária. In R. Estrela; R. Canário & J. Ferreira (Org.), *Formação, saberes profissionais e situações de trabalho* (pp. 293- 308). Lisboa: Afrise Portuguesa.
- Associação de Professores de Matemática (2000). *Princípios e normas para a matemática escolar*. Lisboa: APM.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

- Azevedo, J. (2012). Supervisão, colegialidade e avaliação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 3-5.
- Barbosa, V. (s.a.). *Reconhecendo a importância da motivação na aprendizagem*. Rondônia: Faculdades Integradas de Ariquemes. Acedido a 14 de junho de 2015, disponível em <http://www.ebah.pt/content/ABAAAac7oAJ/reconhecendo-a-importancia-motivacao-na-aprendizagem#>.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., Vale, I. & Pimentel, T. (2008). *A experiência matemática no ensino básico: Programa de Formação Contínua em Matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Boiko, V & Zamberlan, M. (2007). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6 (1), 51-58. Acedido a 23 de junho de 2015, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (2002) Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário. In N. Afonso & R. Canário (Eds.), *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora.
- Cameron, C., Connor, C. & Morrison, F. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43, 61-85.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. & Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: Repercussões a nível da supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora.

- Cardoso, C. (2001). *Flexibilização curricular, currículo alternativo e autonomia*. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Carvalho, C. (2005). Comunicações e interações sociais nas aulas de matemática. In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários Investigar em Educação* (pp. 547-562). Lisboa: Centro de Investigação em Educação da FCUL.
- Cavaco, M. (1999). Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2ª ed.) (pp. 155-191). Porto: Porto Editora.
- Coll, C. (2008). Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In C. Coll, A. Marchesi, J. Palacios et al (Org.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (pp. 107-127). Porto Alegre: Artmed.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2008). Escola a tempo inteiro: O que fazer?. *A Página da Educação*, 16 (163), 20.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar: Breve análise de práticas concorrentes de avaliação. In P. Abrantes & A. Filomena (Coords.), *Avaliação das aprendizagens: Das conceções às práticas* (pp. 37-42). Coleção Reorganização Curricular do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355-379.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto, Porto Editora.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Luanda: Plural Editores.

- Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 33-50.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Eccheli, S. (2008). A motivação como prevenção da indisciplina. *Educar*, 32, 199-213. Acedido a 14 de maio, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-40602008000200014.
- Educare (2013). Prova de avaliação docente aprovada em Conselho de Ministros. Acedido a 20 de junho, disponível em <http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=21056&langid=1>.
- Esteve, J. M. (1992) *O mal-estar docente*. Lisboa. Esher.
- Esteve, J. (1999). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed.) (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. & Estrela, M. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.
- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M., Esteves, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. (2006). A investigação-acção como metodologia. Acedido a 10 de março de 2015, disponível em http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf.

Fernandes, P. (2010). A avaliação da aprendizagem no ensino superior: Possibilidades e limites de uma prática formativa. In C. Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 99-110). Porto: CIIE.

Figueiredo, A. (2002). Redes e Educação: A surpreendente riqueza de um conceito. In Conselho Nacional de Educação, *Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento* (pp. 55-71). Lisboa: Ministério da Educação.

Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: Boas práticas. In *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5764-5779). Universidade do Minho: Braga. Acedido a 9 de junho, disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74217/2/100022.pdf>.

Flores, M. & Simão A. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago.

Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: Boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Valcarcer, F. Tejedor (Eds.), *1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC (ieTIC)* (pp. 429 – 439). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In R. Rivas, J. Escola; M. Figueira; F. Aires (Coord.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp.323 – 342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Flores, P. & Silva, F. (2014). O conflito em contexto escolar: Transformar barreiras em oportunidades. In M. Carvalho, A. Loureiro & C. Ferreira (Org.), In *XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da*

Educação, Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar (pp. 253-268). Vila Real: De facto Editores.

Flores, P., Ramos, A. & Escola, J. (2015). *The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School*. Digital Textbooks, What' New? (pp. 847-904). Santiago de Compostela: USC/IARTEM. Acedido a 13 de maio de 2015, disponível em <http://www.usc.es/libros/index.php/spic/catalog/book/759>.

Flores, P., Eça, A., Rodrigues, S. & Quintas, A. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1.º CEB. Atas do Congresso Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (pp. 170-176). Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (2000). Cadernos PEPT (pp. 16-26).

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas – Para uma nova organização da escola*. Coleção infância. Porto: Porto Editora.

Forte, A. (2005). *Formação Contínua: Contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado.

Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio: La continuación*. Madrid: Akal.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gomes, A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: Uma análise de egressos do curso de Pedagogia. *VI Congresso Português de Sociologia*. (Online), 590, 1-15. Acedido a 15 de abril de 2015, disponível em <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>.

- Gonçalves, J. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo – Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Acedido a 10 de junho de 2015, disponível em <http://repositorio.uma.pt/bitstream/10400.13/568/1/DoutoramentoFernandaGouveia.pdf> .
- Gouveia, M. (2012). *Gestão flexível do currículo rumo à diferenciação pedagógica: Contributos para a promoção de aprendizagens significativas*. Tese de Doutoramento. Funchal: Universidade da Madeira.
- Guimarães, S. (2001). Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In E. Boruchovitch & J. Bzuneck. *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Portugal: McGraw-Hill.
- Jacinto, M. & Sanches, M. (2002). Aprender a ensinar: Práticas de supervisão no estágio pedagógico. *Revista Educação, XI (1)*, 79-102.
- Junta de Freguesia de Águas Santas (s.a.). História (Online). Junta de Freguesia de Águas Santas. Acedido a 09 de março de 2015, disponível em <http://www.jf-aguassantas.pt/portfolio-view/historia/> .
- Kelchtermans, G. (1995) A utilização de biografias na formação de professores. *Aprender, 18*, 5-20.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Leite, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Leite, S. & Tassoni, E. (2002). A afetividade em salade aula: condições do ensino e a mediação do professor. In R. Azzi & A. Sadalla (Org.), *Psicologia e formação docente: desafios e conversas* (pp.113-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). Olhar a formação contínua de professores à luz das actuais mudanças curriculares. *Actas do XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*, 1, 361- 368.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: Edições ASA.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1990). *Trabalho de projeto 2: Leituras comentadas* (2ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. Coleção Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, R. (2013). *Dinâmicas de MOODLiz@ção num Agrupamento de Escolas de Matosinhos*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Portugal. Acedido a 7 de maio de 2015, disponível em <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11339/1/tese.pdf>.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes do 1.º CEB*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2003). As identidades dos(as) professores(as) Portugueses(as) e o lugar da ralação nos saberes profissionais. *XII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF*, 1, 37- 45.

- Lopes, A. & Matiz, L. (2009). Áreas do saber, formação inicial e vivências de inserção profissional de professores principiantes: Reflexões sobre dados exploratórios. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, J. (2006). *Professores envolvendo pais nos trabalhos de casa de Ciências Naturais: Uma Experiência Usando a Web*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Acedido a 26 de maio de 2015, disponível em <http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/josefa/>.
- Macedo, E., Macedo, J., Gomes, M. & Peres, P. (2010). Educar para a morte e a promoção da saúde mental. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 3, 48-53. Acedido a 12 de junho de 2015, disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10920/1/EDUCAR%20PARA%20A%20MORTE%20E%20A%20PROMO%C3%87%C3%83O%20DA%20SA%C3%9ADE%20MENTAL.pdf>.
- Maia, J. (2008). *Aprender: Matemática do jardim-de-infância à escola*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Mariza (2001). *Fado em mim: Chuva*. Haarlem: World connection.
- Martins, A. (2014). *Relatório de Estágio de Qualificação Profissional*. IPP: Escola Superior de Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Ministério da Educação (Ed.). (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Morgado, J. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro (2ª ed.). São Paulo: Brasília.
- Nascimento, M. (2007). Dimensões da identidade profissional docente na formação inicial. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. (Online), 41 (2), 207-218. Acedido a 9 de abril de 2015, disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/4560>.
- Nascimento, E., Braz, S. & Castro, M. (2012). Saberes docentes interdisciplinares construídos na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades.
- Nóvoa, A. (1991). *A formação contínua de professores: Realidades e perspetivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coords.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995a). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (2ª ed.) (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995b) (Coords.). *Os professores e a sua formação* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (2ª ed.) (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. Lisboa: Portugal. Acedido a 8 de maio de 2015, disponível em http://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Coord.), *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *Trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares (Org.), *Conhecer, aprender e avaliar* (pp. 111-132). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.; Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2005). Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2009). *O Mundo da criança: Da infância à adolescência* (11^a ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Pimenta, S. (1999). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In S. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. (2000). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (2^a ed.). São Paulo: Cortez.
- Polonia, A. & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 303-312.
- Ponte, J., Boavida, A., Graça, M., & Abrantes, P. (1997). *Didáctica da matemática*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Quadros Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Reis, P. (2005). *A construção e a avaliação do projecto curricular de escola/agrupamento: O contributo da referencialização*. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho. Tese de Mestrado. Acedido a 15 de março de 2015, disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8153/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-20Paulo%20Reis.pdf>.
- Roldão, M. (1998). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista ESES*, 1, 79-87,
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sacristán, J. (1994). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Sacristán, J. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2ª ed.) (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Saracho, O. & Spodek, B. (1998). *Ensinando crianças dos três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Sebarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar – A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.

Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDnE.

Simões, C. & Ralha Simões, H. (1997). Maturidade pessoal: Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 37-58) Porto: Porto Editora.

Spínola, T. (2009). *A utilização do quadro interactivo multimédia em contexto de ensino e aprendizagem*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Torres, G. (2008). *A expressão dramática/teatro como prática nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Tese de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Way, B. (1967). *Development through drama*. London: Longmans.

Documentação legal e outros documentos orientadores

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2013). Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Acedido a 10 de outubro de 2014, disponível em <https://drive.google.com/file/d/oBxdAMJ24OYKbVEtkMo8oMzdlQok/edit?pli=1>.

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2014). Projeto Educativo. Acedido a 27 de abril de 2015, disponível em <https://drive.google.com/file/d/oBxdAMJ24OYKbRzRweFk3U2otSIE/view>.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto: Diário da República, 1.ª série A, n.º 201. Lisboa: Ministério da Educação – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto: Diário da República, 1.ª série A, n.º 201. Lisboa: Ministério da Educação – *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro: Diário da República, 1.ª série, n.º 38. Lisboa: Ministério da Educação – *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril: Diário da República, 2.ª série, n.º 126. Lisboa: Ministério da Educação - *Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de junho: Diário da República, 1.ª série, n.º 120. Lisboa: Ministério da Educação – *Alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário*.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho: Diário da República, 1.ª série, n.º 129. Lisboa: Ministério da Educação – *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio: Diário da República, 1.ª série, n.º 92. Lisboa: Ministério da Educação - *regime jurídico da habilitação*

profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho: Diário da República, 2.ª série, n.º 118.

Flores, P. & Forte, A. (2014). *Ficha Curricular – Prática Pedagógica Supervisionada no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação.

Flores, P. (2014). Professor como profissional da educação: Dimensão profissional, pessoal e social (Power Point de aula).

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro: Diário da República, 1.ª série, n.º 237. Lisboa: Ministério da Educação – *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Ribeiro, D. (2013). Apontamentos de aulas: Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar.

Silva, E. et al. (2009). *Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico*. Leitura. Lisboa: M.E.

Anexos

Anexos 2 Tipo A

Anexo 2 A1 – Exemplar de planificação

Instituição Cooperante: EB1/JI do Paço

Orientador(a) Cooperante: Higino Oliveira

Turma/Ano: 2.ºC

Díade: Adriana Fernandes Martins e Cátia Fabiana da Silva Maciel

Estagiária(o) observada(o): Adriana Fernandes Martins

Data de observação: 08/01/2015

Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 09.00h Fim: 10.30h Duração: 1.30h 25 min.	MATEMÁTICA	Rotina de Entrada: entrada da turma na sala de aula; abrir o caderno da disciplina em questão para escrever a data, o nome e o estado de tempo (o responsável do dia escreve no quadro, os restantes escrevem no caderno de Matemática); um aluno atualiza o calendário flor; a responsável da turma preenche a folha de presenças.	Caderno de matemática; Calendário Flor; Folha de presenças.	Modalidade de avaliação: Formativa Instrumentos de verificação - Grelha semanal de observação de atitudes e comportamentos
5 min.		Jogo de concentração (nível 4, último nível – os vários		

45 min.	Área Curricular: Português Domínio: Leitura e Escrita Objetivo geral: Ler textos diversos Descritores de desempenho: Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada. Área curricular: Matemática Domínio: Números e Operações Subdomínio: Multiplicação Objetivo geral: Multiplicar números naturais Descritor: Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais; Construir e saber de memória a tabuada do 2.	níveis deste jogo serão utilizados como estratégia para acalmar o grupo quando se mostrar pertinente). A estagiária relembra o código do jogo aos alunos e diz operações em voz alta – se o resultado for 1, devem colocar a mão direita no ombro direito; se o resultado for 2, devem colocar a mão esquerda no ombro esquerdo; se o resultado for 3, devem colocar as mãos nos ombros; se o resultado for 4, devem colocar as mãos na cabeça. Atividade: A fuga dos coelhos (Tabuada do 2) Estratégias: ▪ A formanda diz à turma que reparou que existe uma carta nova no marco do correio da sala, pelo que pede ao responsável do dia para ir buscar a mesma. O responsável escolhe um colega para ler a carta que a mamã coelho lhes enviou: “Olá meninos, Espero que tenham tido umas ótimas férias! Na semana passada, eu tive os meus bebés coelhinhos, mas eles são tão malandros que estão sempre a fugir-me. Se os encontrarem, tomem bem conta deles até eu aparecer. Obrigada, Mamã coelho.” Os alunos verificam no seu lugar se os coelhos estão por lá (previamente irá colocar na caixa de cada criança alguns coelhos – Anexo B2). Depois de os encontrarem, a mestrand	Carta da mamã coelho; Marco do Correio; Anexo B2 - coelhos; Caderno de Matemática.	(Anexo A1) - Grelha de observação de aprendizagens relativas aos descritores (Anexo B1) - Registo escrito
---------	--	---	--	--

15 min. Início: 10.30h Fim: 11.00h Duração: 0.30h Início: 11.00h Fim: 12.30h Duração: 1.30h 15 min.	MATEMÁTICA	coloca algumas questões e solicita um aluno de cada vez à frente para responder às mesmas. Exemplos: - Quantos orelhas tem cada coelho?; -Se tivermos dois coelhos quantas orelhas temos no total?; - Cinco coelhos quantas orelhas têm no total? – Quantas orelhas existem na nossa sala de aula?. À medida que são realizadas as questões, a formanda irá registar o processo no quadro, enquanto os alunos registam no caderno de matemática (Exemplo: 3 coelhos -> 2 orelhas + 2 orelhas + 2 orelhas -> $2+2+2 = 3 \times 2 = 6$). - Realização de um jogo: numa caixa estarão imagens dos animais do álbum narrativo explorado no dia anterior, sendo que na parte de trás irá ter diferentes equações da tabuada do 2; Um aluno retira um cartão e depois de saber a equação, resolver no quadro. Os restantes alunos, fazem o registo da estratégia na folha de registo do jogo (Anexo B3). - Rotina de saída. Intervalo - Rotina de entrada.	Anexo B3 – Folha de registo do jogo; Imagens dos animais.	
---	--------------------------	---	--	--

5 min.	Área curricular: Matemática Domínio: Números e Operações Subdomínio: Multiplicação Objetivo geral: Multiplicar números naturais Descritor: Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais; Construir e saber de memória a tabuada do 2.	▪ Visualização da aula interativa (plataforma escola virtual) sobre a multiplicação através da adição de parcelas iguais (apenas os primeiros dois diapositivos): http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=2mat_08a&full=1&w_size=1366&h_size=768 ▪ Resolução dos exercícios 1,2 e 3, da página 52, do Manual de Matemática e correção em conjunto no quadro interativo – plataforma 20leya – <i>Manual Digital</i>. ▪ Audição e interpretação de uma música relativa à tabuada do 2, efetuando o registo na Folha de registo da tabuada do 2 (Anexo B4); a folha de registo será para colar no caderno de matemática. No final os alunos irão acompanhar a música, cantando, em Português. ▪ O responsável do dia entrega a cada aluno uma folha com uma tarefa (Anexo B5), em seguida a formanda explica como devem desempenhar a mesma para terem sucesso: deverão recortar todas as linhas da parte direita e colocar consoante a tabuada, na coluna esquerda para descobrirem qual é o desenho; depois da correção, poderão colar e colorir o desenho. Nota: colar no caderno de matemática.	Computador, projetor, Plataforma Escola Virtual. Quadro interativo; Plataforma 20leya; Manual de Matemática Anexo B4 - Folha de registo da tabuada do 2; Site: https://www.youtube.com/watch?v=i0NloNxb4xE Anexo B5 – Tarefa da tabuada do 2; Cola; Tesoura; Caderno de matemática.	
25 min.				
10 min.				
30 min.				
5 min.	Área Curricular: Expressão e Educação Plástica Bloco: Exploração de técnicas diversas de expressão Domínio: Recorte, Colagem, Dobragem Objetivo: Fazer composições colando diferentes materiais recortados.	▪ Rotina de saída.		

Início: 12.30h Fim: 14.00h Duração: 1.30h Início: 14.00h Fim: 16.00h Duração: 2.00h 15 min. 5 min. 25 min. 20 min.	ESTUDO DO MEIO Área Curricular: Estudo do Meio Bloco: À descoberta do	Intervalo (almoço) Atividade: Descoberta da Bicharada Estratégias: ▪ Rotina de entrada ▪ Descoberta do tema da aula: Escuta ativa da música: Fungagá da Bicharada, de José Barata Moura. Será projetado o 1.º diapositivo do Anexo B6, que contém espaços nas frases da música. Os alunos deverão descobrir quais são as palavras, através da audição da música. ▪ Jogo dos animais baralhados (Diapositivos 2 a 21 do Anexo B6): sempre que a formanda revelar um diapositivo, um aluno, respeitando a sua vez, deverá dizer quais são os dois animais que estão misturados num só. No final, serão discutidas as diferenças entre os animais descobertos (diapositivo 22), até chegarem à diferença entre os animais domésticos e os animais selvagens. ▪ Distinção entre animais domésticos e animais selvagens: Depois da ativação do conhecimento prévio (discussão	Computador; projetor; Música Fungagá da Bicharada; Anexo B6 – Ficheiro PowerPoint Computador; projetor; Anexo B6 - Ficheiro PowerPoint; Computador; projetor; Anexo B6 - Ficheiro	
--	---	---	--	--

15 min.	ambiente natural Domínio: Os seres vivos do seu ambiente Objetivo: Identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens; animais domésticos; reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais; reconhecer características externas de alguns animais; recolher dados sobre o modo de vida desses animais.	das diferenças entre os animais descobertos), a formanda irá apresentar os dois conceitos – animais domésticos e animais selvagens (diapositivos 23 a 25) - e os alunos farão o registo na folha de registo de conceitos (Anexo B7), para colar no caderno; Em seguida, irão resolver, no quadro interativo, um exercício (diapositivo 3, aula interativa da escola virtual - http://brip.escolavirtual.pt/page.php/resources/view_all?id=2em_14&full=1&w_size=1366&h_size=768) que consiste em fazer a distinção entre os animais. ▪ Audição de uma mensagem interativa da mamã coelho (voki) – a personagem irá agradecer à turma por terem encontrado os seus bebés; questionar a diversos alunos as suas características enquanto animal; e por fim, irá anunciar que enviou uma surpresa para os alunos construírem o jogo “Quem é quem? Versão animais”.	PowerPoint da Aula de Estudo do Meio; Caderno de Estudo do Meio; Quadro interativo; Plataforma <i>Escola Virtual</i> – site enunciado; Anexo B7 – Folha de registo de conceitos.	
35 min.		▪ Construção do jogo “Quem é quem? Versão animais”: Em exposição dialogada, a mestrandia explica (através do diapositivo 26 – Anexo B6) as características dos animais; De acordo com uma fotografia da formanda misturada com um animal, a mesma preenche no quadro interativo, segundo	Computador; Quadro interativo; Mensagem Voki – Parte 1: http://www.voki.com/pickup.php?scid=10835305&height=400&width=300 Parte 2: http://www.voki.com/pickup.php?scid=10835312&height=267&width=200 Computador; projetor; Anexo B6 - Ficheiro PowerPoint da Aula de Estudo do Meio; Caderno de Estudo do Meio; Site enunciado; Anexo B8 - Cartões de	

5 min.	Área Curricular: Expressão plástica Domínio: Descoberta e organização progressiva de superfícies Subdomínio: Desenho Objetivo geral: Atividades gráficas sugeridas Descritores de desempenho: Ilustrar de forma pessoal	instruções da turma, um cartão de caracterização de um animal (Anexo B8) para que os alunos percebam como deverão preencher o seu; O responsável do dia distribui pela turma uma fotografia de cada aluno misturado com um animal e um cartão de caracterização do animal (Anexo B6). A mestranda irá questionar os alunos sobre como se sentem na pele de um animal e as características do mesmo. Os alunos preenchem o cartão e ilustram o seu animal. À medida que os alunos vão terminando, mostram à turma a ilustração e colocam o cartão que preencheram na caixa do jogo. Nota: o par pedagógico irá ajudar os alunos que tiverem dúvidas. ▪ Rotina de saída.	Caracterização dos Animais; Caixa; Aplicação MyWebFace – My Zoo Me; Site www.faceinhole.com	
--------	---	--	--	--

Anexo 2 A2 – Exemplar de guião de pré-observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: EB1/JI do Paço

Orientador(a) Cooperante: Hígino Oliveira

Turma/Ano: 2.º C

Díade: Adriana Fernandes Martins e Cátia Maciel

Estagiária(o) observada(o): Adriana Fernandes Martins

Data de observação: 7 de janeiro de 2015

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

“Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa” (Roldão, 1999, p. 28).

Nesta linha de pensamento, cabe ao professor mobilizar o conhecimento prévio dos alunos para complexificar e estruturar o pensamento e conhecimento dos mesmos. O processo de aprender a ensinar é aquele que permite aos futuros professores aprenderem a “decidir que parte do conteúdo do currículo é importante que os alunos aprendam, e a forma como este pode ser ensinado no espaço da sala de aula, através da execução de atividades” (Doyle, 1990; Stronge, 2002, citado por Arends, 2008, p. 93).

Tendo sempre como suporte, as observações, registos, intervenções e reflexões realizadas ao longo da prática pedagógica, planifiquei esta aula desenvolvendo um trabalho de integração dos conteúdos de Estudo do Meio, com as outras áreas curriculares. Fica então evidenciada a intenção de privilegiar a interdisciplinaridade no decorrer desta atividade pedagógica, uma vez que o professor deve ter como objetivo o desenvolvimento holístico dos alunos e não de detentores de um conhecimento marcado pela fragmentação e rigidez.

Considerando que o saber não deve ser fornecido à criança de forma direta e abstrata, é fundamental que os alunos sejam coconstrutores do seu próprio conhecimento e que o docente encare a educação como um processo interativo cujo

principal agente deverá ser o aluno (Maior, 1991). Assim, incluí momentos que instituem a participação ativa dos alunos: escuta ativa de uma música para descobrirem o tema da aula; dinamização do jogo dos animais baralhados; realização de um jogo na plataforma escola virtual; audição de uma mensagem interativa (Voki) para os alunos tomarem consciência das características dos animais; construção do jogo “Quem é Quem? Versão animais”. Relevando a importância de registrar para a organização do conhecimento, ao longo da aula existirão momentos de registro.

As atividades não só devem possibilitar o desenvolvimento de competências nos alunos, como também devem ser o mais motivadoras possível, para que os mesmos sintam prazer a executar as tarefas que o docente lhes propõe. Neste sentido, procurarei estabelecer um ambiente que permita o desenvolvimento de aprendizagens significativas, “onde os alunos trabalham cooperativamente com o professor e onde se empenham nas tarefas escolares” (Arends, 2008, p. 122).

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

Uma das dificuldades que prevejo diz respeito ao nível da gestão de comportamentos inadequados e da gestão da participação oral da turma, representando este um dos maiores desafios enquanto professora, uma vez que esta turma evidencia dificuldades na autorregulação do comportamento. Sempre que for necessário, irei relembrar os alunos de como devem comportar-se na devida situação e/ou utilizarei a estratégia de deitar a cabeça até existir serenidade na sala de aula.

“A abordagem geral recomendada aos professores principiantes para lidarem com o comportamento perturbador não é procurar ferverosamente as suas causas mas, em vez disso, centrar-se no comportamento próprio inadequado e encontrar formas de mudá-lo” (Arends, 2008, p. 189).

Para combater outra dificuldade antecipada, possibilidade de cansaço/distração pelo facto da duração da aula corresponder a duas horas, tive como intenção planificar uma aula em que os alunos têm um papel ativo, com momentos diversificados, atrativos, distintos, mantendo os alunos motivados e curiosos no decorrer das atividades, uma vez que “construir comunidades de aprendizagem produtivas e motivar os alunos para se envolverem em atividades significativas são os maiores objetivos do ensino” (Arends, 2008, p. 152).

Acresce ainda a importância da interação docente-aluno, sendo considerado um fator de extrema relevância para a construção de conhecimento e para a motivação

dos alunos. Nesta perspetiva, também será da minha preocupação responder aos imprevistos e às necessidades e interesses de cada aluno, dar feedback positivo e envolver ativamente toda a turma nas tarefas realizadas.

O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

“A supervisão, se ao serviço do reforço da capacidade reflexiva e colaborativa, pode representar hoje uma importante estratégia de afirmação da autonomia profissional dos professores, de construção de conhecimento profissional e de melhoria da qualidade do ensino” (Azevedo, 2012, p. 5). Deste modo torna-se crucial criar momentos de observação e reflexão sobre a prática dos formandos para que consigam desenvolver não só competências profissionais, como também pessoais e sociais, uma vez que “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no [futuro] professor” (Vieira & Moreira, 1993, cit. por Alarcão, 1996, p. 93)

Considero que um dos aspetos relevantes no que diz respeito à observação, se centra na envolvimento e interesse demonstrado pela turma ao longo das atividades. A postura de um professor é também um fator crucial para a aquisição das aprendizagens significativas, assim, tendo em conta a minha postura, deve ser foco de observação a forma como serão as interações com os alunos e como irei fazer a gestão da aula, quer a nível de comportamentos apropriados e inadequados, como também, a nível da gestão temporal.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª edição). McGraw-Hill.
- Azevedo, J. (2012). Supervisão, Colegialidade e Avaliação. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12 (pp. 3-5).
- Maior, I. (1991). *Literatura Infantil: Uma Abordagem Integradora*. Aprender n.º 14 (pp. 61-65).
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F.; Moreira, M.A. (1993). *Para além dos Testes... A avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga, Universidade do Minho.

Anexo 2 A3 – Exemplar de narrativa individual

Segundo Isabel Alarcão (1996), a formação implica o sujeito num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão não só de si, como também do contexto em que está inserido, assim “o processo de formação docente perpassa pela conscientização e reflexão de ordem individual e deve ocorrer dentro de um contexto social, político e económico” (Garcia & Pryjma, 2013, citados por Fontoura & Sússekind, 2014, p. 6). Surge então, a pertinência desta narrativa de reflexão individual, como um momento para refletir sobre a prática pedagógica, já que a “reflexão na e sobre a prática docente contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento da ação docente” (Mendes, 2005, p. 37).

O processo de reflexão, sendo ele contínuo e sistemático (Schön, s.a., citado por Alarcão, 1996), permite ao próprio docente compreender os efeitos da sua prática pedagógica a fim de redirecioná-la. Com efeito, partindo de uma reflexão sistemática sobre o contexto, processos e resultados de aprendizagem dos alunos (Flores & Forte, 2014) na prática pedagógica supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, urgiu a necessidade de investigar mais sobre a resolução de problemas em contexto educativo, dado que senti, desde a primeira semana de estágio, que seria uma condicionante naquela turma. Por conseguinte, nesta narrativa de reflexão debruçar-me-ei sobre questões de gestão da sala de aula, porque ser uma boa gestora de sala de aula implica que eu possua “um repertório de estratégias e de abordagens que [possam] (...) ser utilizadas com os alunos conforme as situações” (Arends, 2008, p. 172) o exijam, e que consiga criar relações autênticas com os mesmos, numa ética de preocupação pelo outro (ibidem).

De acordo com Richard Arends (2008), para os professores principiantes assegurarem uma gestão eficaz das aulas, devem ter em conta três aspetos: *gestão preventiva das salas de aula*, sendo esta a perspetiva que defende que um grande número de problemas pode ser resolvido através de uma planificação cuidadosa das aulas, da atribuição do tempo e espaço e da capacidade do professor ajudar a turma a desenvolver-se como grupo, de motivar e facilitar o diálogo honesto e aberto; *gestão do comportamento*

inadequado e perturbador; e trabalho no sentido de desenvolver uma turma que se preocupa pelo outro e se autodisciplina.

Nesta linha de pensamento, tenho desenvolvido as minhas planificações contando com o apoio do meu par pedagógico, do orientador cooperante, e ainda, com a supervisora no sentido de melhorar a mesma. Sendo que a planificação interage com todos os aspetos do ensino e é influenciada por diversos fatores (Arends, 2008), as planificações elaboradas têm sido suportadas pelas observações, registos, intervenções e reflexões realizadas e pelos documentos legisladores da prática docente, tendo sempre como principal objetivo “organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, (...) que favoreçam, o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um” (Alarcão, 2001, p. 11). Tendo em conta, que “a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar, o que aprendemos e onde aprendemos, aumenta competências para aprender e exige novas competências para ensinar a aprender” (Quadros Flores et al, 2009, p. 725), o desafio a que me proponho é continuar a integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas minhas planificações, no sentido de aumentar a motivação, envolvimento e empenho da turma.

No que concerne ao comportamento inadequado e perturbador, a turma revela dificuldades ao nível da autorregulação do comportamento e da participação oral. “A abordagem geral recomendada aos professores principiantes para lidarem com o comportamento perturbador não é procurar ferverosamente as suas causas mas, em vez disso, centrar-se no comportamento próprio inadequado e encontrar formas de mudá-lo” (Arends, 2008, p. 189). Para acalmarmos o grupo nos períodos de instabilidade (exemplo: entrada e saída da sala de aula), temos experimentado algumas estratégias, sendo essas: jogos de concentração, estabelecer tarefas para os alunos que chegam primeiro, jogos dramáticos, audição de uma música, deitar a cabeça ou, por fim, dar algum tempo às crianças para partilharem ideias). A implementação destes momentos deve-se à reflexão da ação, uma vez que nas primeiras semanas não existiram e sentíamos que precisávamos de elementos que quebrassem a euforia do recreio, por forma a estabelecermos um ambiente propenso à aprendizagem. Assim,

se soubermos observar, saberemos compreender, se soubermos compreender, saberemos intervir e se soubermos intervir, saberemos

melhorar, [pelo que] estaremos a conferir ao exercício de observação e análise da relação educativa o seu verdadeiro estatuto de instrumento de desenvolvimento pessoal/profissional do formando (Gonçalves, 2006, p.72).

Outro momento em que é frequente existir uma alteração do comportamento é nas transições de atividades. Depois do par pedagógico discutir estratégias, decidiu tentar a seguinte: a formanda bate três palmas e o grupo responde com três palmas e sonoriza [f]. No entanto, depois de refletirmos com a supervisora concluímos que seria melhor pensar noutras estratégias que não quebrassem o barulho, através do barulho. A estratégia que iremos pôr em prática na próxima semana, para acalmar a turma quando estiver muito exaltada, será mostrar um cartão com a seguinte citação “Vamos deitar a cabeça para acalmar!” (com uma imagem de um menino a praticar a mesma ação). Estou expectante, uma vez que quando a turma se demonstrava muito agitada, o professor cooperante pedia aos alunos que deitassem a cabeça e apesar de às vezes, revelarem descontentamento, o ambiente acabava por apaziguar. Acrescento ainda, ao tópico das transições, que iremos introduzir a leitura dos livros da Bruxa Mimi (interesse da turma), a partir da próxima semana, quando alguma criança acabar mais cedo, não só para ficar ocupada, mas acima de tudo para desenvolver competências ao nível da leitura, uma vez que maior parte do grupo evidencia muitas dificuldades neste domínio.

Além das estratégias referidas acima, para tentar regular comportamentos desviantes, o quadro teórico e metodológico também fornece algumas pistas sobre como o professor principiante deve agir, para que a sua gestão da sala de aula seja mais eficaz. “Para gerir comportamentos perturbadores é necessário possuir um conjunto especial de noções e um repertório especial de competências” (Arends, 2008, p. 188), competências estas que tenho procurado desenvolver: estar em cima do acontecimento/ olho de lince (Kounin, 1970); resolver incidentes para interrupção (ibidem) – acontecimento que necessita de intervenção rápida para não se tornar num problema maior; sobreposição – colocar a mão no ombro/aproximar-se do aluno prevaricador; elogio e reforço positivo – sendo que o professor deve identificar: comportamentos desejados, reforçadores adequados e beneficiar desse conhecimento para encorajar e consolidar os comportamentos pretendidos. De acordo com Richard Arends (2008), depois de aprendidas

estas competências, irei conseguir assegurar um funcionamento mais tranquilo das minhas aulas.

Em relação à última competência enunciada, na quarta-feira desta semana, como havia planejado, anunciei à turma que quem tivesse verde nos três dias (instrumento regulador do comportamento – lagarta do comportamento) iria receber uma surpresa. Desde logo, todos demonstraram o seu entusiasmo por manter o bom comportamento e perceberam que obter uma recompensa apenas dependia de cada um. No final da semana, depois da reflexão semanal sobre o comportamento, entreguei uma fotografia a cada criança, onde a sua cara estava inserida numa personagem. Foi gratificante ouvir certas crianças dizerem: “Esforcei-me para me portar bem”, “Consegui ter três verdes Professora”, “Fiz os trabalhos todos”, “Falei algumas vezes, mas depois de me chamares à atenção parei logo”, contudo o mais importante é que tenham interiorizado que o bom comportamento não só nos traz recompensas, mas também um bem maior, que é a aprendizagem.

No que diz respeito, ao trabalho no sentido de desenvolver uma turma que se preocupa pelo outro, se autodisciplina e é autónoma, foram definidas as regras (com consenso geral de todos os elementos) que devem ser cumpridas na sala de aula, e atribuídas tarefas ao responsável do dia (rotativo, por ordem alfabética) e da turma. No repertório das tarefas incumbidas consta, por exemplo, a verificação de comportamentos e questões organizacionais da sala de aula, no sentido de incutir a noção de ser socialmente justo e de incumbir importância e relevância ao papel dos alunos.

Desde que o responsável do dia e da turma começaram a ter um papel ativo na sala de aula, nota-se um sentimento crescente de turma e de responsabilização pela aprendizagem, estando assim a equipa educativa a contribuir para a construção de uma comunidade de aprendizagem produtiva e a “motivar os alunos para se envolverem em atividades significativas [que] são os maiores objetivos do ensino” (Arends, 2008, p. 152).

Na medida em que, a

prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir (Coutinho et al., 2009, p.358),

esta reflexão em torno de gestão da sala de aula, deriva de questões de insegurança na prática pedagógica que eu quero superar, por forma a desenvolver a competência de “fomentar o desenvolvimento de relações positivas com os alunos, para promover a segurança afetiva e a predisposição para as aprendizagens” (Flores & Forte, 2014, p. 1).

Concluindo, considero que a prática pedagógica supervisionada é determinante para o desenvolvimento das competências enumeradas tanto na ficha curricular da Unidade Curricular Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, como no Perfil Específico de Desempenho Profissional do Professor do Ensino Básico, e ainda que um “profissional enquanto pessoa evolui como um sistema em interação com outros sistemas que o modificam e sobre os quais exerce reciprocamente sua influência” (Simões & Ralha Simões, 1997, p.52).

Referências Bibliográficas

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

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Coutinho, C.P. et al. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, XIII. Braga.

Flores, P & Forte, A. (2014). *Ficha Curricular – Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto.

Fontoura, H. & Sússekkind, M. (2014). Formação docente: Memórias, Narrativas e Cotidianos. *Revista Teias*, 14 (37).

Garcia, C.M. & Pryjma, M. (2013). A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: M. Pryjma (Org.), *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Ed. UTFR.

Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*. Porto: Porto Editora

Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Mendes, B. (2005). Formação de Professores Reflexivos: Limites, Possibilidades e Desafios. *Linguagem, Educação e Saúde: Teresina*, 13, 37-45.

Quadros Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico (pp. 715-726). In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges*, Braga.

Simões, C. & Ralha Simões, H. (1997). Maturidade pessoal: Dimensões da Competência e Desempenho Profissional. In I. Sá-Chaves (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Anexo 2 A4 – Exemplar de narrativa colaborativa

Díade Adriana Fernandes Martins e Cátia Fabiana da Silva Maciel

Orientador(a) cooperante Higino Oliveira

Escola/Agrupamento EB1/JI do Paço

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: -

Data: -

<i>Comentário da díade</i>	<i>Comentário do(a) orientador(a) cooperante</i>
Uma narrativa colaborativa tem um carácter reflexivo, não somente entre uma pessoa, mas várias pessoas, com o intuito de refletir acerca da profissão docente e do efeito que as práticas têm nos alunos, com vista à melhoria da prática pedagógica. Esta narrativa incide sobre um tema específico, sendo ele o uso de recursos educativos nas práticas implementadas pelas mestradas, com vista ao aumento da motivação e do nível de interatividade das aulas, resultando consequentemente na aquisição de aprendizagens significativas pelos alunos. Considerando que “formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, (...) que favoreçam, o cultivo de atitudes saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um” (Alarcão, 2001, p. 11), as aulas das diversas áreas curriculares devem conter a utilização de recursos educativos, selecionados estes segundo critérios	Atualmente, incorporar as novas tecnologias na sala de aula ainda é um duelo no bom sentido para os docentes. Em muitos casos, a formação contínua ainda não contempla as tecnologias como um tema muito importante. No entanto já se tem vindo a melhorar nesse sentido. O professor começa agora a sentir alguma segurança no domínio das tecnologias. Apesar de alguns professores se

exigentes uma vez que “o papel do professor é essencialmente importante, pois é ele quem (...) faz a mediação da construção do conhecimento” (Jordão e Tessaro, 2007, p.2). O conhecimento é desenvolvido na sala de aula e proporciona uma relação colaborativa e ativa entre o professor-aluno. Neste sentido, passa a haver uma estabilização do comportamento e um ambiente de aprendizagem nativa na sala da aula (Pollard, 2014). Os recursos educativos em sala de aula revelam-se assim, um apoio ao ensino e aprendizagem dos conteúdos, pela razão de ajudarem a alcançar objetivos, significativos e importantes (Saracho & Spodek, 1998). É possível utilizá-los nos mais diversos momentos de uma aula, quer seja para despertar o interesse da turma quando se introduz um novo conteúdo, quer seja na abordagem e/ou consolidação do mesmo. Não há garantias de que haja aprendizagem ao planificar atividades para as crianças (idem), mas o uso de materiais diversificados permitem uma aprendizagem mais significativa. Na seleção dos mesmos devemos ponderar a heterogeneidade dos grupos (Jordão & Tessaro, 2007), a pertinência da sua utilização, o momento em que devem ser incluídos e a qualidade desses mesmos recursos. Tendo em conta que um aluno intrinsecamente motivado estabelece metas de aprendizagem e participa ativamente no processo de construção do conhecimento, a seleção de recursos que despertem o interesse dos alunos é fulcral, uma vez que este é um fator decisivo na motivação em sala de aula. Além disso, os materiais propiciam o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais e de organização do conhecimento. Quando as mestrandas selecionam materiais manipuláveis, concretos ou jogos, têm	sintam ainda um pouco hesitantes e “despreparados”, muitos já compreenderam a potencialidade dessas ferramentas e procuram levar essas ferramentas para a sala de aula. O crescente uso do quadro interativo em consonância com outras ferramentas (por ex: o voki) é, sem dúvida, uma mais-valia que aproxima os alunos e professores na exploração de conteúdos de forma mais interativa e consequentemente facilitadora do processo ensino-aprendizagem. O aluno passa a ser mais ativo e participativo. Por outro lado, estas ferramentas auxiliam o professor na procura de conteúdos dinâmicos para serem trabalhados na sala de aula. Uma novidade, no campo destas novas ferramentas tecnológicas, é uma nova plataforma que a Google está a
---	---

como objetivo não só provocar a motivação e curiosidade (Arends, 2012) dos alunos, mas acima de tudo porque antes dos mesmos adquirirem um pensamento abstrato em relação a qualquer conteúdo, necessitam de executá-lo através do concreto. Quando os recursos selecionados se enquadrarem nos materiais concretos (de uso corrente), “a exploração (...) deverá assentar essencialmente na observação das suas propriedades e em experiências elementares que as destaquem.” (Ministério da Educação, 2004, p. 123). Referindo ainda um recurso de utilização frequente pelas formandas, todas as semanas, as mesmas têm o cuidado de selecionar um livro, que estabeleça o início da interdisciplinaridade entre todas as áreas curriculares, que motive os alunos para a vontade de ler novas histórias (Grave-Resendes & Soares, 2002) por iniciativa própria e que estimule a turma a querer conhecer mais e melhor o assunto abordado. Tendo em conta que as mestrandas privilegiam, na sua ação pedagógica, a utilização de recursos educativos de foro tecnológico, o desafio está em identificar onde a tecnologia possa “apresentar possibilidades verdadeiramente novas. Não basta aplicá-la de modo convencional, apenas repetindo aquilo que de algum modo já fazemos sem seu auxílio” (Razera, 2010, p.1). De acordo com o Learning and Teaching Scotland (2000), as vantagens de utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação na prática pedagógica são: oferecer oportunidade para ampliar ou melhorar o currículo; propiciar novas abordagens de ensino e, conseqüentemente, ajudar na planificação e na estruturação das atividades. Embora a utilização de recursos educativos ofereça imensas possibilidades de	desenvolver para a educação, o chamado: “Google Play for Education”, que brevemente estará disponível para quase todos os suportes (incluído o android), mas teremos de esperar pela versão portuguesa. O que nos leva a pensar, também, nas dificuldades de implementação destas ferramentas nas nossas escolas. Aqui refiro-me ao fato de muitos dos computadores estão avariados e desatualizados. Assim, esta diáde, mostrou sempre a atitude de utilizar nas suas aulas as novas tecnologias, além de outros recursos educativos, como ferramentas motivadoras, às quais os alunos aderiram com entusiasmo e curiosidade. Tiveram em consideração a necessidade de adequação dos recursos educativos às suas aulas,
--	---

melhoria do processo de ensino e aprendizagem, mais importante do que isso é a postura do docente e a gestão que faz das suas aulas e das reflexões da sua ação pedagógica.	tornando-as mais atraentes, participativas e eficientes. Claro, a ideia não é abandonar o quadro ou o livro, mas fazer das novas tecnologias uma ferramenta motivadora e cativante na nossa sala de aula.
---	--

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Arends, R. (2012). *Teaching to learn* (9ª ed). New York: McGraw-Hill.
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jordão, A. & Tessaro, J. (2007). *Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula*. (Online), O Portal Dos Psicólogos. Acedido a 28 de dezembro de 2014, disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/a0356.pdf>.
- Learning and Teaching Scotland (2000). *Information and CommunicationsTechnology*. Guide for Teachers and Managers. National Guidelines, 5-14.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas Ensino Básico – 1º Ciclo* (4ª ed). Mem Martins: Departamento de Educação Básica.
- Pollard, A. (2014). *Reflective teachers in schools* (4ª ed). UK: Bloomsbury Publishing Plc
- Razera, J. (2010). *Uma experiência com estudantes em situação de monitoria de informática: protagonismo e perspectivas de metacognição*. *Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Ibero-americana de Educação*, 52 (3), 1-8.
- Saracho, O. & Spodek, B. (1998). *Ensinando crianças dos três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed.

Anexo 2 A5 – Grelha de observação em sala de aula

Grelha de observação em sala de aula

Observadores: Adriana Martins e Cátia Maciel **Ano:** 2.º **Turma:** C **Professor cooperante:** Higino Oliveira **N.º de alunos:** 25

Grupo de crianças	N.º de crianças	N.º de crianças do sexo feminino	N.º de crianças do sexo masculino	N.º de crianças com NEE's		N.º de crianças repetentes
	24	16	8	0		3
Espaço físico	Aspetto da sala	Agradável	Pouco apelativo	Comentários/Inferências		
		x		Apesar da quantidade de mobiliário que ocupa a sala de aula, esta é acolhedora e dispõe de um aspeto agradável.		
	Luminosidade	Natural	Artificial	A sala dispõe de bastante luz, quer seja natural ou artificial, sendo importante na execução das tarefas.		
		x	x			
	Aquecimento	Sim	Não	▪ O aquecedor está numa localização favorável? Considerando a planta da sala de aula, sim, uma vez que permite o aquecimento de toda a sala.		
		x				
	Mobiliário	Disposição das mesas	Mesas dispostas em filas e colunas (Arends, 2008, p.270)	U	Mista	Comentários/Inferências
						▪ A disposição das mesas potencia um clima de ensino e aprendizagem? A disposição permite que todos os alunos estejam virados para o quadro – ensino centrado no professor.

						▪ A disposição espacial permite a movimentação do professor? A disposição espacial permite a movimentação, ao nível de filas, no que contrasta ao atravessar as colunas. ▪ A escolha dos lugares é feita pelos alunos? A escolha dos lugares foi realizada pelo professor, e sempre que necessário alguns alunos mudam de lugar. ▪ Onde está colocada a secretária do professor na sala de aula? No que concerne à secretária do professor, esta localiza-se na parte frontal da sala, perto do quadro. Apesar da secretária se encontrar num local apropriado dentro da sala de aula, esta está enconstada a parede, estando de costa para as mesas dos alunos. ▪ Quando é que a disposição é alterada e porquê? A disposição das mesas foi alterada durante o primeiro mês de aulas, por sugestão das estagiárias para uma disposição em U, tentando promover uma gestão relacionada com o comportamento, assim como os alunos conseguem visualizar melhor tanto o professor como o que é apresentado à frente da turma, ajudando a manter o foco.
		Armários	Acessibilidade			Comentários/Inferências ▪ É permitido aos alunos a livre circulação pela sala?

				Apesar de não ser permitido circularem pela sala, a não ser com autorização, os alunos tem o hábito de se levantar do lugar para mostrar determinada tarefa concluída no caderno. ▪ Os alunos, nos seus lugares, têm material suficiente para a execução das atividades? Cada aluno tem uma caixa com material diversificado.
	O espaço da sala de aula é adequado à atividades desenvolvidas?	Sim	Não	Comentários/Inferências
			x	O espaço não é adequado, uma vez que é maioritariamente ocupado por mobiliário.
	O espaço é adequado ao número de alunos?	Sim	Não	Comentários/Inferências
			x	A sala tem pouco espaço para existir uma circulação adequada. O número de armários dentro da sala de aula também ocupa um espaço considerável na sala de aula.
	O tipo de material didático que se encontra afixado nas paredes é apelativo e interessante?	Sim	Não	Comentários/Inferências
			x	O material didático que está afixado não é muito e, mesmo assim não é muito apelativo, talvez pela razão de escolha de cores de carácter mais escuro.
	Existe acesso ao espaço exterior?	Sim	Não	Comentários/Inferências
		x		A sala, assim como todas as salas da escola, tem acesso aos espaços exteriores.
Gestão das aulas	Quais são as estratégias que o professor utiliza para adequar a comunicação aos alunos de modo a que compreendam os conteúdos	Comentários/Inferências		
		O professor utiliza linguagem adequada a todos os alunos e sempre que seja preciso esclarecer algum conteúdo aos alunos, por vezes recorre ao uso de exemplos, facilitando a compreensão dos mesmos.		

curriculares?			
Que estratégias eficazes utiliza o professor para envolver os alunos numa aprendizagem ativa?	▪ Participação ativa dos alunos nas diversas atividades ▪ Relação pedagógica estabelecida ▪ Trabalho cooperativo ▪ Repetição para levar à memorização		
São estabelecidas relações entre os novos conteúdos e os conteúdos já conhecidos?	Sim	Não	Comentários/Inferências
	x		É constituída uma relação entre os conteúdos já conhecidos pelos alunos e os novos quando estes estão a ser introduzidos, para assim facilitar a compreensão dos mesmos.
Os alunos têm algum tempo livre quando acabam o trabalho? Como o ocupam?	Sim	Não	Comentários/Inferências
	x		Quando terminam as atividades mais cedo, o orientador pede para ajudarem os colegas ou para fazerem um desenho/cópia no caderno.
As diferentes atividades articulam-se e complementam-se?	Sim	Não	Comentários/Inferências
	x		As atividades, por norma articulam-se entre as diversas áreas curriculares.
Os alunos demonstram interesse em participar nas atividades propostas?	Sim	Não	Comentários/Inferências
	x		Por norma, os alunos demonstram interesse em participar e em evidenciar que conseguem realizar o que lhes é proposto. No entanto, alguns alunos demonstram resistência em cumprir as tarefas solicitadas.
O professor utiliza situações do quotidiano para exemplificar os conceitos abordados na sala de aula?	Sim	Não	Comentários/Inferências
	x		De facto, nas aulas verificou-se que para a explicação de determinados conceitos, o professor usa casos do quotidiano para clarificar e ajudar os alunos entender os conteúdos.
A duração das atividades adequa-se ao tempo	Sim	Não	

	de concentração dos alunos?	x	
Disciplina e controlo	Até que ponto se sente a autoridade no dia-a-dia da escola?	Comentários/Inferências	
		Sente-se a autoridade maioritariamente exigida pelo pessoal docente. O pessoal não docente tenta elevar um determinado controlo para que os alunos mais temperamentais tenham respeito pelos vários órgãos escolares.	
	Qual o tom de voz utilizado pelo pessoal docente e não docente com os alunos?	Comentários/Inferências	
		Revela-se um tom mais intimidante utilizado para com os alunos, no sentido de impor a disciplina.	
	Que tipo de perturbações existem durante as aulas? Como são geridos os conflitos em sala de aula e no recreio?	Comentários/Inferências	
		As perturbações que se sentem na sala de aula estão relacionadas com a indisciplina assim como a distração entre eles, gerando por vezes algum conflito. Estes são geridos através do diálogo, ajudando os alunos a chegarem às conclusões e a aperceberem-se do que é correto e incorrecto.	
	Os alunos chegam a horas à sala?	Sim	Não
			x
	As crianças realizam maior parte dos trabalhos de casa?	Comentários/Inferências	
		Sim	Não
			x
		Há alunos que não realizam os trabalhos de casa por algumas razões, tendo-se verificado que os alunos que tem os pais divorciados/ separados, realizam menos vezes os trabalhos de casa.	

Anexo 2 A6 – Exemplo de grelha semanal de observação de atitudes e comportamentos

Grelha de observação de atitudes e comportamentos

Assinalar A, B, C, D de acordo com os seguintes indicadores: A – sempre; B – quase sempre; C – às vezes; D – nunca.
Assinalar com N.A. (não aplicável) quando o aluno faltar ou quando o item não for aplicável.

Pontos de observação	Responsabilidade			Respeito/Cumprimento de regras		Autonomia		
	Foi pontual	Completo as tarefas propostas no tempo previsto	Esteve atento e interessado durante as atividades	Respeitou as regras básicas da sala de aula	Respeitou a opinião e a vez dos colegas	Demonstrou capacidade de argumentação e sentido crítico	Participou ativamente	Realizou as tarefas sem estar dependente do apoio constante do adulto
Nomes dos alunos								
A.R.G.								
A.T.								
B.S.								
C.P.								
D.F.								

D.S.								
G.M.								
G.P.								
I.O.								
I.M.								
L.F.O.								
L.S.								
L.G.								
L.M.								
L.V.								
Lu.B.								
Lu.S.								
M.S.								
N.P.								
N.R.								
P.M.								
P.C.								

R.F.C.								
R.G.								

Anexo 2 A6 – Exemplar de grelha semanal de observação de aprendizagens relativas aos descritores de desempenho

Data: ____/____/____

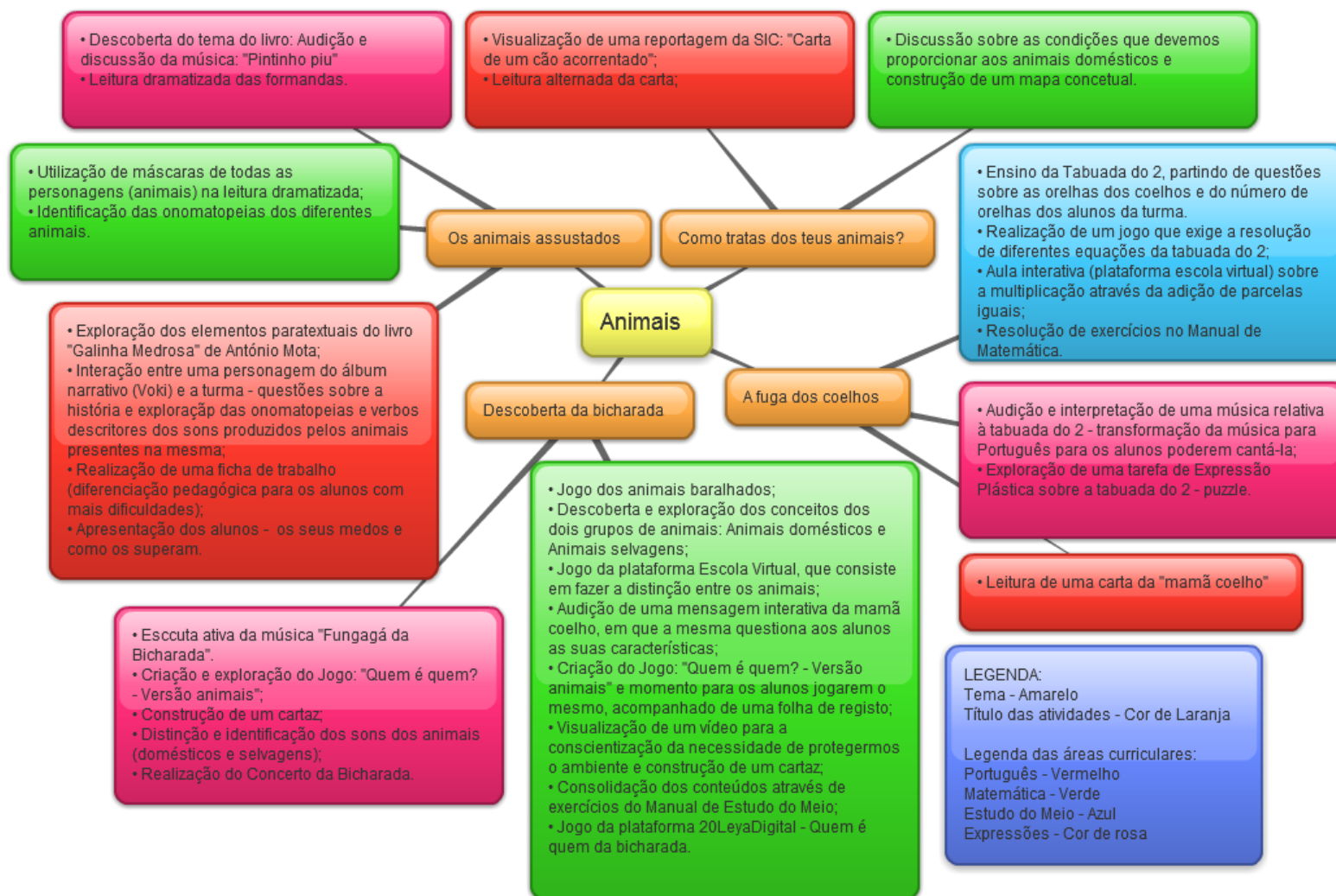
Parâmetros:

- A – O aluno revela facilidade neste descritor;
 B – O aluno ainda revela algumas dificuldades neste descritor;
 C – O aluno revela muitas dificuldades neste descritor.

Grelha de observação de aprendizagens relativas aos descritores						
Pontos de observação	Português		Matemática		Estudo do Meio	Expressão Plástica
	Ler pequenos textos	Referir o essencial de textos ouvidos	Efetuar multiplicações adicionando parcelas iguais	Construir e saber de memória a tabuada do 2	Identificar alguns animais mais comuns existentes no ambiente próximo: animais selvagens; animais domésticos; reconhecer diferentes ambientes onde vivem os animais; reconhecer características externas de alguns animais; recolher dados sobre o modo de vida desses animais	Ilustrar de forma pessoal
Nomes dos alunos						
A.R.G.						
A.T.						
B.S.						
C.P.						
D.F.						
D.S.						
G.M.						

G.P.						
I.O.						
I.M.						
L.F.O.						
L.S.						
L.G.						
L.M.						
L.V.						
Lu.B.						
Lu.S.						
M.S.						
N.P.						
N.R.						
P.M.						
P.C.						
R.F.C.						
R.G.						

Anexo 2 A8 – Exemplar de mapa concetual



NM