



**NM**

Diana Mafalda Neves da Silva

## **Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar**

Orientação: Prof. Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação: Dra. Raquel Alexandra Ferreira Neves Moreira

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

Orientação: Prof. Doutora Ana Luísa Setas Veloso

junho, 2013



## **AGRADECIMENTOS**

Neste momento do meu percurso de aprendizagem não posso deixar de reconhecer todos os que desempenharam um papel fundamental ao longo de toda esta, prestando-lhes os meus verdadeiros agradecimentos.

Em primeiro lugar, aos meus pais e família, por todo o apoio, compreensão e carinho. Sem eles não seria o que sou hoje, nem conseguiria chegar aqui.

Ao José Campos por toda atenção, apoio e incentivo. Pela partilha e por estar sempre presente quer nos bons como nos maus momentos. Por mostrar que existe sempre uma luz no final do túnel.

Ao meu par e companheira de estágio pelas aprendizagens construídas e pelos momentos partilhados.

A todos os amigos e companheiros de vida por mostrarem que há coisas que nunca mudam e como é bom saber isso.

Aos meus colegas de turma, por contribuírem para o enriquecimento do meu percurso enquanto futura profissional de educação e como pessoa.

À professora Ana Veloso e Raquel Moreira, por toda a disponibilidade e apoio nos momentos de reflexão conjuntas. Pelo árduo trabalho de orientação e pelo companheirismo e disponibilidade demonstrados.

À professora Doutora Deolinda Ribeiro e restantes docentes da Escola Superior de Educação do Porto, pela partilha de conhecimentos no decorrer deste ciclo de estudos, pelo apoio e ensinamentos que me fizeram evoluir enquanto profissional e pessoa.

Aos orientadores cooperantes e a todos os profissionais com que tive contacto nas instituições de estágio, pelo acolhimento, colaboração que permitiram construir diversas aprendizagens em conjunto.

Aos grupos de crianças, de ambos os contextos de estágio, por serem o cerne de todo o trabalho realizado. Pela força que transmitiam e por motivarem o desenvolvimento de ações cada vez melhores, com mais empenho e dedicação. Por todos os momentos que proporcionaram, pelos sorrisos que ofereceram e por demonstrarem que existe um motivo pelo qual vale a pena lutar pela conclusão deste mestrado.

Obrigada a todos!



## RESUMO

O presente relatório apresenta-se como um documento reflexivo sobre todo o trabalho desenvolvido no decorrer dos estágios na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB que teve como principal objetivo o desenvolvimento de competências coadunadas com o Perfil Geral e Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1º CEB.

Toda a prática pedagógica desenvolvida pela mestranda teve como base diversos pressupostos teóricos assentes num quadro conceptual e legal que orientou e fundamentou a ação promovida. O desenvolvimento da *práxis* foi sustentado na metodologia de investigação-ação e em todos os pressupostos a ela inerentes, sempre recorrendo a uma atitude indagadora, investigativa e reflexiva de análise das situações vivenciadas. Só deste modo a formanda teve a possibilidade de desenvolver o perfil inerente a esta formação, nas diferentes dimensões, que permitiram a tomada de decisões conscientes e adequadas e a consolidação de competências socioprofissionais e pessoais.

A realização dos estágios de qualificação profissional no Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico possibilitaram assim a construção e desenvolvimento de aprendizagens e competências profissionais, baseadas na perspetiva sócio construtivista da aprendizagem, assim como na diferenciação pedagógica e curricular, na integração curricular e, acima de tudo, na promoção do desenvolvimento holístico da criança, assente na sua formação pessoal integral e na promoção do seu bem-estar.

Neste documento são expostos os instrumentos, recursos e estratégias pedagógicas adotados nos dois níveis de educação, bem como uma reflexão sobre todo o processo de desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda.

**Palavras-Chave** – Investigação-ação, diferenciação pedagógica e curricular, Integração curricular, Socio construtivismo.

## **ABSTRACT**

This report presents itself as a reflective paper about all the work developed throughout the internships in Preschool Education and Elementary School that had as main objective the development of the embed skills, in General Profile and professional performance of Kindergarten and Elementary Scholl Teacher.

All of the pedagogical practice, developed by master student, was found in numerous theoretical assumptions, based on a conceptual and legal framework that guided and justified the action done. The development of praxis was sustained in the action-research methodology and all assumptions inherent to it, always using an inquiring attitude, investigative and reflective analysis, of the situations experienced. Only in this way, the master student was able to develop a profile essential in this training, in different dimensions, allowing her to make decision consciously and consolidation the socio-professional and personal skills.

The internships of professional qualification in Preschool Education and Elementary School allow the construction and development of skills, based on social-constructivist learning, as well as pedagogical and curricular differentiation, the curriculum integration and above all, to promote the holistic development of the child, based on their full personal and promoting their welfare.

This document sets out the tools, resources and teaching strategies adopted in the two levels of education, as well as a reflection on the whole process of personal and professional development.

**Keywords:** Research-Action, pedagogical and curricular differentiation, curriculum integration, social-constructivism.

## Índice

LISTA DE ANEXOS .....	viii
INTRODUÇÃO .....	1
Capítulo 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL .....	5
1.1. Educação e aprendizagem.....	5
1.2. Ensino e Gestão Curricular .....	9
1.2. Dimensões do ato pedagógico .....	13
1.4. A profissionalização Docente e a Investigação-Ação.....	23
Capítulo 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO ..	31
Capítulo 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO.....	39
METAREFLEXÃO .....	65
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	71
LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	78
WEBGRAFIA.....	79
Anexos .....	81
Anexo 1.....	83
Anexo 2.....	85
Anexo 2 Tipo A .....	87
Anexo 2 Tipo B .....	125

## **LISTA DE ANEXOS**

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

ANEXO 2 - Relatório de estágio de qualificação profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico

### **TIPO A – Anexos impressos**

ANEXO 2 A1 – Horário da turma

ANEXO 2 A2 – Organograma da instituição

ANEXO 2 A3 – Exemplar de uma planificação semanal

ANEXO 2 A4 – Exemplar de um guião de pré-observação

ANEXO 2 A5 – Exemplar de um plano diário

ANEXO 2 A6 – Exemplar narrativa individual

ANEXO 2 A7 – Exemplar narrativa colaborativa

### **TIPO B – Anexos Digitais**

ANEXO 2 B1 – Planificações semanais

ANEXO 2 B2 – Planos diários

ANEXO 2 B3 – Guiões de pré-observação

ANEXO 2 B4 – Narrativas individuais

ANEXO 2 B5 – Narrativas colaborativas

ANEXO 2 B6 – Grelhas de avaliação

ANEXO 2 B7 – Registos fotográficos

ANEXO 2 B8 – Avaliação dos alunos do 1.º Período

ANEXO 2 B9 – Caracterização da turma

ANEXO 2 B10 – Recursos pedagógicos utilizados

ANEXO 2 B11 – Grelhas de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na  
prática pedagógica supervisionada

ANEXO 2 B12 – Exemplos de trabalhos realizados pelos alunos

ANEXO 2 B13 – Mapa conceptual de uma unidade didática

ANEXO 2 B14 – Tabela síntese da prática pedagógica supervisionada

## INTRODUÇÃO

A prática reflexiva é essencial ao contínuo crescimento profissional e ao autoconhecimento (Day, 2004). Deste modo, torna-se fundamental que um profissional de educação procure constantemente o aprofundamento do seu conhecimento, assim como o melhoramento da sua prática. Para isso, é necessário que desenvolva “Um espírito de investigação [uma vez que este] é a base de um bom ensino e constitui um aspecto-chave para conseguir manter e desenvolver o conhecimento profissional” (Day, 2004, p.156).

O presente relatório apresenta-se como um momento de reflexão sobre práticas desenvolvidas, pretendendo também demonstrar os percursos de crescimento pessoal e profissional da formanda. Este documento expõe-se, segundo as diretrizes previstas no Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, como o relatório de qualificação profissional para o grau de mestre de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, nele serão expostas todas as ações desenvolvidas no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, nas duas valências supracitadas.

A Prática Pedagógica Supervisionada, sendo parte fundamental no Mestrado em EPE e Ensino do 1º CEB, constitui-se como interface entre a formação e o exercício profissional, em que a estudante “ mobilizando saberes teóricos, se confronta com a sua própria capacidade de análise crítica das situações e com a possibilidade de agir sobre os problemas com que se depara” (Complemento regulamentar específico de curso [CREC], 2012/2013, p. 8).

Estes momentos de estágio estimularam o desenvolvimento das diversas competências inerentes à prática educativa supervisionada, ou seja, permitiram desenvolver e aprofundar os conhecimentos obtidos no 1º ciclo de formação através: a) do desenvolvimento de competências heurísticas, indispensáveis à concretização da ação educativa, enquanto despoletadoras da construção do saber, saber-fazer, saber-ser, bem como saber-transformar; da construção de conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos e de indagação no sentido de um desenvolvimento articulado da personalidade e profissionalidade; c) do desenvolvimento de capacidades de investigação, como estratégia de crescimento profissional através da construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa acerca das práticas, simplificadora da tomada de decisões em contextos de indecisão e dificuldade da prática docente; d) da consciencialização das funções e papéis que caracterizam os níveis de autonomia dos futuros

educadores/professores no 1ºCEB nos diversos contextos sociais; e) da construção de conhecimentos que possibilitassem conceber, elaborar e desenvolver projetos educativos e curriculares ao nível da ação; f) do desenvolvimento de processos de autoanálise e autoconsciencialização dos níveis de desenvolvimento para (re)construir o pensamento e a ação; do saber pensar e agir nos contextos educativos através da conceção de estratégias pedagógicas diferenciadas, que permitissem dar resposta à diversidade dos atores, perspetivando uma visão de inclusão e equitatividade da ação pedagógica; g) e da coconstrução de saberes profissionais através de projetos de investigação acerca das práticas, assim como da propagação do seu impacto perto da comunidade educativa e diferentes públicos (CREC, 2012/2013).

Relativamente ao primeiro momento de estágio, desenvolvido na EPE, é possível referir que se desenvolveu durante quatro meses, de maio a junho de 2012, no Jardim de Infância da Rua de Angola, que pertence ao Agrupamento de Escolas Manoel de Oliveira. O relatório que demonstra o desenvolvimento profissional da formanda e que a qualifica no âmbito da valência referida encontra-se patente no Anexo 1. No que concerne ao estágio de qualificação profissional no 1º CEB, há que mencionar que desenvolveu na Escola Básica do 1º CEB e Jardim de Infância Professor Doutor Marques dos Santos, durante quatro meses, de outubro de 2012 a janeiro de 2013, sendo que o contacto decorreu às quartas quintas e sextas-feiras.

Este relatório irá então demonstrar o trabalho realizado no decorrer das ações desenvolvidas nos dois contextos por forma a demonstrar o desenvolvimento das competências antes explicitadas. Importa referir que para este efeito todo o trabalho realizado foi sustentado numa postura reflexiva, para o qual foram mobilizados todos os saberes teóricos adquiridos e aprofundados em todas as unidades curriculares da licenciatura e do mestrado. Deste modo, toda a ação, crítica e reflexiva, teve como base a metodologia de investigação-ação o que despoletou um crescimento profissional e um aperfeiçoamento de competências como, a diferenciação pedagógica, a gestão flexível do currículo e a integração curricular.

No que concerne à estrutura deste relatório, é de referir que encontra-se organizado em três capítulos essenciais, seguidos de uma metareflexão. No primeiro capítulo, designado *Enquadramento teórico e concetual*, é apresentado um quadro teórico conceptual e legal que sustentou a ação pedagógica, e foi construído e ampliado no decorrer da formação inicial e de mestrado, realizados na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Por sua vez, este capítulo encontra-se subdividido em quatro

núcleos: Educação e aprendizagem; Ensino e Gestão curricular; Dimensões do ato pedagógico; e A profissionalização Docente e a Investigação-Ação.

No segundo capítulo, *Caraterização geral da instituição de estágio*, efetua-se uma contextualização da prática profissional através da caracterização da instituição de estágio e do seu meio envolvente, da turma com a qual se desenvolveu a prática pedagógica, e da sala de aula, tendo em conta as características do ambiente educativo. Quanto ao terceiro capítulo, *Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, apresentação de eventuais propostas de transformação*, evidencia-se como parte fundamental deste relatório. Visto se encontrarem nele descritas e analisadas, de forma crítica e reflexiva, as ações mais significativas para o desenvolvimento profissional da formanda, assim como para desenvolvimento dos alunos. Todas as reflexões realizadas têm por base os pressupostos teóricos e legais presentes no capítulo 1.

A última parte deste relatório apresenta uma metareflexão, na qual estão patentes as aprendizagens construídas, em ambos momentos de estágio, assim como os constrangimentos e dificuldades sentidas. Portanto, será realizada uma reflexão sobre a reflexão, na qual serão explorados alguns constrangimentos e potencialidades da prática que se tornaram relevantes para o desenvolvimento das competências profissionais e pessoais em ambos os contextos.

Por último, são apresentadas as referências bibliográficas que foram fundamentais para sustentar a construção deste relatório e, ainda, dois anexos que ilustram aspetos referenciados ao longo deste documento. O Anexo 1, como já foi referido, corresponde ao Relatório de qualificação profissional realizado na EPE e o Anexo 2 contem todos os anexos inerentes à prática pedagógica realizada no 1º CEB. Dentro do Anexo 2, podem ser encontrados dois tipos de anexos, sendo que os de Tipo A estão presentes neste documento, impresso, e os de Tipo B encontram-se em suporte digital.



# Capítulo 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL

## 1.1. Educação e aprendizagem

O presente capítulo debruça-se sobre o enquadramento teórico, concetual e legal no qual se fundamentarão as reflexões realizadas no 3º capítulo e na Metareflexão. Numa primeira abordagem, é fundamental definir o conceito de educação, que fundamentou as ações e opções da formanda. Segundo Delors (1998), a educação “tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta” (p.97). De acordo com o mesmo autor, a educação deve desenvolver em pleno a personalidade humana de forma a fortalecer o respeito pelos direitos dos homens e pela liberdade. Assim sendo, são apresentados os quatro pilares da educação que se organizam

em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra os três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (Delors, 1998, p.89-90).

A nível nacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo [LBSE] (2005), considera-se que o sistema educativo, e conseqüentemente a educação, deve “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (LBSE, I, art.º3).

É ainda relevante salientar que nestes dois documentos, é ressalvado que as características individuais assumem crucial importância, de modo a que o talento e a criatividade possam ser valorizadas e potenciadas, visto que só assim o indivíduo poderá encontrar o seu lugar na sociedade. Este parecer vai ao encontro do que está definido na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990), segundo a qual a educação das crianças deve

promover o desenvolvimento da [sua] personalidade (...), dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades [devendo] prepara[-la] (...) para uma vida adulta activa numa

sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus (UNICEF, 1990, artigo 29º).

Posto isto, é importante que os profissionais de educação tenham em mente que a educação visa promover “a atividade mental construtiva do aluno, responsável por transforma-lo em uma pessoa única, irrepetível, no contexto de um grupo social determinado” (Coll & Solé, 2011, p.18). Os pressupostos até aqui definidos encontram-se, na perspetiva da formanda, explicitamente ligados à conceção construtivista do conhecimento que defendem que “aprender não é copiar ou reproduzir a realidade” (Coll & Solé, 2011, p.19), visto que só “aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre o objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender” (Coll & Solé, 2011,p.19). Ou seja, a aprendizagem é fruto de uma construção pessoal feita pelo indivíduo em questão, para a qual a escola torna acessíveis aspetos culturais que são fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal e cognitivo (Pinheiro, 2010).

Os alunos detêm em si um papel ativo na construção dos seus conhecimentos, contudo, a corrente socio-construtivista afirma que nesta construção individual não intervém apenas o aluno, mas também, os “agentes culturais [que são] peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para esse desenvolvimento” (Coll & Solé, 2011, p.19). Por outras palavras, as aprendizagens são realizadas pelo aluno em interação com o meio físico e social, porque ele interage e responde aos eventos externos, analisando, organizando, reconstruindo e transformando o seu conhecimento. O socioconstrutivismo, tal como perspetivado por Vygostky:

atribui ao fator social, ou seja, à inserção do ser humano no meio sócio-cultural em que circula, a responsabilidade pelo desenvolvimento e aprendizagem, decorrendo daí [a] sua tese [de] que a aprendizagem promove o desenvolvimento. Para Piaget, o indivíduo interage com o objeto; para Vygotsky, a interação é do homem com seu entorno social o que faz destacar o papel da cultura, mediada e transformada primordialmente por meio da linguagem, na dinâmica constituição humana. (Vygostky, 1994, citado por Romero, s.a, p.6)

Assume-se, assim, a relevância do contexto nos processos de aprendizagem e construção de conhecimento, defendida também por Bronfenbrenner (1979, citado por Portugal, 1992), que atribui especial atenção à influência do meio ambiente no desenvolvimento da criança, a partir da perspetiva ecológica do desenvolvimento humano. O autor supracitado defende que existem diversos sistemas que rodeiam a criança e que interagem entre si, e com os quais a criança também interage. Deste modo, o aluno

influencia, transforma e recria o ambiente que o rodeia, e, por outro lado, é influenciado por esses mesmos contextos. O ambiente que envolve o aluno é assim entendido como um conjunto de estruturas: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microsistema abrange o ambiente imediato do aluno, no qual este estabelece relações face-a-face que se caracterizam por serem recíprocas. Já o mesossistema diz respeito às inter-relações entre dois ou mais microsistemas interdependentes nos quais o aluno participa de forma ativa. No exossistema encontram-se um ou mais contextos que o aluno pode não frequentar ativamente mas que o influenciam de forma indireta, através da interação com as pessoas que estão presentes nesses ambientes. O contexto mais distante do aluno denomina-se de macrosistema que representa a sua cultura, englobando os restantes três sistemas podendo influenciá-los; nele estão preconizados, valores, crenças, ideologias políticas entre outros (Portugal, 1992.).

Tendo em conta estas três perspetivas teóricas, é fundamental que o ensino seja perspetivado como um processo conjunto, compartilhado, no qual o aluno, em conjunto com o professor e os colegas, vai construindo o seu conhecimento. Nesse processo de construção o aluno vai modificando os conhecimentos que já possui e também interpretando os novos conhecimentos para que os possa integrar e torná-los seus (Coll & Solé, 2011). Só assim é possível referir que a aprendizagem é significativa, ou seja, que o indivíduo vai construindo um significado próprio e pessoal para aquilo com o qual entra em contacto (Coll & Solé, 2011).

Assim sendo, aprender significativamente

não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos, dotados de uma certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos (Coll & Solé, 2011, p.20).

De acordo com Miras (2011), uma aprendizagem é tanto mais significativa quantas mais relações significativas o aluno conseguir estabelecer entre o novo conhecimento e aquilo que já conhece, os conhecimentos prévios. O processo de aprendizagem através da construção de significado leva-nos, então,

a revisitar e a recrutar [os] nossos esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem. (...) [e] em função do contraste entre o dado e o novo, os esquemas recrutados podem sofrer modificações, de leves a drásticas, com o estabelecimento de novos esquemas, conexões e relações (...) [na] estrutura cognoscitiva (Solé, 2011, p.31).

Perspetivando a aprendizagem a partir deste conjunto de interações, é fundamental que o aluno seja orientado no seu percurso de aprendizagem, uma vez que, de acordo com a conceção socio-construtivista, o ensino é perspetivado como um processo dialógico em que o professor e outras crianças guiam a criança no seu processo de construção de conhecimentos. Neste sentido, o ensino encontra-se associado à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta por Vygostky (1978). A ZDP, segundo este autor, é a “diferença entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação e a colaboração de adultos ou companheiros mais capazes” (p. 86). Assim sendo, a ZDP é o lugar onde

graças aos suportes e à ajuda dos outros, pode desencadear-se o processo de construção, modificação, enriquecimento e diversificação dos esquemas de conhecimento definidos (...) [posto isto] aquilo que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda da ZDP, em um dado momento, poderá realizar independentemente mais tarde (...) (Onrubia, 2011, p.128).

Deste modo, torna-se fundamental, para a aprendizagem escolar, que se criem ZDP e que nelas se ofereça ajuda e apoio para que os alunos construam o seu conhecimento e para que possam atuar de forma autónoma recorrendo a ele. Assim sendo, entende-se a importância da interação aluno-professor mas também da interação aluno-aluno, visto que também os alunos se podem ajudar mutuamente. Desta forma,

a interação entre alunos pode ser utilizada como um recurso de primeira ordem em aula e pode facilitar de maneira privilegiada o desenvolvimento de capacidades tanto cognitivo-linguísticas como de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de atuação em grupos sociais mais amplos, mas para isso devem ser limitados de maneira adequada os tipos de atividades, sua orientações, as normas reguladoras da situação, os recursos e materiais de apoio antes e durante o processo e os produtos a serem obtidos (Onrubia, 2011, p.148).

Nestas situações torna-se, então, necessário, um cuidadoso planeamento da ação e o seu posterior desenvolvimento, aspetos que serão explorados mais à frente neste capítulo.

Pode-se referir que, como é defendido por Vygostky, é através das relações sociais que o indivíduo desenvolve processos e estruturas psicológicos cada vez mais complexos, dando assim um especial destaque às relações que o individuo mantém com os que o rodeia. Foi a partir da leitura dos textos de Vygostky e do seu conceito de ZDP que Bruner e seus colegas criaram o conceito de *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976). O *scaffolding* apresenta-se como um conjunto de estruturas de apoio, e define-se como um processo que capacita a criança, ou principiante, a solucionar um problema, executar uma

tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de sua capacidade real (Wood, Bruner & Ross, 1976). Este conceito é utilizado para descrever o suporte verbal fornecido pelo adulto com o intuito de guiar a criança através da ZDP e permitir que esta consiga desempenhar uma tarefa que seria incapaz de realizar sem a ajuda (Read, 2004). De acordo com, Wood, Bruner Ross (1976), o *scaffolding* é um processo que

permite à criança, ou principiante, resolver um problema, desenvolver uma tarefa, ou atingir um objetivo que não conseguiria realizar sozinha. (...) consiste essencialmente no controlo, por parte do adulto, dos elementos de uma tarefa que estão para além da capacidade do aluno, permitindo-lhe assim concentrar-se e completar aqueles elementos que se encontram dentro das suas capacidades (p.90).

## 1.2 Ensino e Gestão Curricular

A definição do conceito de ensinar, parte, neste capítulo, das perspetivas já apresentadas sobre educação (Bronfenbrenner,1979, Piaget, 1972, Vygostky, 1978). Assume-se então que ensinar é uma “ação intencional, sustentada por saber específico, que consiste em fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 1998, citado por Roldão 2010, p 9). A ação de ensinar é assim entendida como o ato de conduzir a aprendizagem do outro (Roldão,2010). Para isso, o professor necessita de “accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro” (Roldão, 2009, p. 11).

A ação de ensinar não deve, assim, ser entendida numa perspetiva transmissiva, de professar um saber por parte de alguém que o possui (Roldão, 2009), mas, encarada segundo as perspetivas já referidas anteriormente (Bronfenbrenner,1979, Piaget, 1972, Vygostky, 1978), nas quais são valorizadas as especificidades de cada aluno para que sejam estes a construírem, de forma ativa, o seu conhecimento. Deste modo, o professor

é o responsável pela mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (Roldão, 2010, p.35).

De facto, o docente é o principal responsável da mediação entre o saber e o aluno, na medida que “promove aprendizagens significativas” (DL 240/2001, Anexo III, ponto 2), estando, por conseguinte a ação de construir conhecimento confinada no aluno.

O professor deve, então, fazer com que os outros aprendam, neste caso conteúdos escolares que, de acordo com Solé & Coll (2011), “constituem um reflexo e uma seleção (...) daqueles aspetos da cultura cuja aprendizagem considera-se que contribuirá para o

desenvolvimento dos alunos” (p.21). Articulando esta afirmação ao que é referido por Roldão (2000), encontramos o conceito de currículo enquanto “aquilo que se ensina porque socialmente se considera necessário que se aprenda numa determinada época e contexto” (p.28). Na mesma ordem de ideias, a nível legal este conceito define-se como “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” (DL 139/2012, art.º2).

Estes conteúdos e objetivos são delineados pelo poder central, para que sejam promovidos a nível nacional. Contudo, os alunos das diferentes zonas do país estão envolvidos por contextos específicos e diferenciados, de localização para localização, o que leva a que as suas características e necessidades sejam também diferentes. Deste modo, é necessário que a escola se torne mediadora entre as decisões do poder central e a população infantil, e mais especificamente, é essencial que os professores o adequem às especificidades dos alunos das suas turmas (Leite, 2010). É fundamental, portanto, organizar as orientações nacionais face à realidade particular de cada turma, para que seja assegurado o direito de todos e cada um dos alunos a aprender (Leite, 2010). Assim as “escolas e os professores deixam de ser consumidores de prescrições programáticas externas e tornam-se co-responsáveis pelos projectos curriculares, assumindo funções de decisão e gestão curricular” (Zabalza,1994, citado por Leite, 2010, p.7). O professor torna-se, deste modo, um gestor do currículo, no sentido que “ desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL 241/2001, Anexo 2, II). O docente tem então de utilizar o conhecimento que possui a nível científico, pedagógico e didático para decidir e agir no contexto concreto em que se encontra, tendo em consideração o enquadramento programático curricular (Roldão, 1999a). Para isto necessita de conhecer e mobilizar os conteúdos de diversos documentos legais. O DL 139/2012 estabelece os “princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos [...], da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo” (art.º1). No mesmo documento estão estabelecidas as áreas disciplinares de frequência obrigatória, Português, de Matemática, de Estudo do Meio, de Expressões Artísticas e Físico-Motoras, e as áreas não disciplinares, Área de projeto, Estudo acompanhado e Educação para a cidadania, sendo que todas elas devem ser “desenvolvidas em articulação entre si (...), incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e comunicação” (DL 139/2012, anexo I). Estas

áreas devem ser distribuídas por um total de 25 horas, sendo que sete horas devem ser dedicadas ao trabalho em Português e outras sete horas ao trabalho em Matemática. Para além destas áreas curriculares a escola pode proporcionar aos alunos, a iniciação da língua inglesa e a participação em atividades de enriquecimento do currículo que se apresentam de caráter facultativo (DL 139/2012). Para além destas informações o docente necessita ainda de recorrer e conhecer os Programas específicos de cada área curricular, onde se encontram “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos” (DL139/2012, art.º2). Mas também, precisa de entender as Metas Curriculares como um referencial normativo homologado pelo despacho nº. 5306/2012.

Após a consciencialização destes pressupostos que englobam o currículo nacional, cada docente tem de recorrer à sua reconstrução/adaptação, procedendo à “análise das situações específicas de redefinir, hierarquizar e priorizar os objetivos, de adaptar, sequenciar e estabelecer níveis de aprofundamento para os conteúdos” (Roldão, 1999b, p.55;56). É assim necessário entender o aluno como a “instância reguladora de todo o processo, o referente central em torno do qual o professor terá de organizar toda a sua ação como gestor do currículo” (Roldão, 1999b, p.56). Importa então, que o docente, por esse motivo, adeque o currículo nacional ao grupo de alunos que constituem a sua turma, desenvolvendo o que Roldão (1999b) designa como “adequação curricular”. Esta noção entende-se pelo “conjunto articulado de procedimentos pedagógico-didáticos que visam tornar acessíveis e significativos, para alunos em situações e contextos diferentes, os conteúdos de aprendizagem propostos num dado plano curricular” (p.58).

Neste seguimento, e de acordo com diversos autores (Beane, 2003; Roldão,1999b), é fundamental, para que as aprendizagens construídas pelos alunos sejam de facto significativas, que o professor desenvolva o currículo de uma forma integradora. A integração curricular pressupõe que os conteúdos sejam percecionados como estando interligados a partir de um tema/ideia que os agrega como um todo mais amplo (Domingues et al., citado por Leite, 2001). É a partir do tema/ideia central que os conteúdos serão desenvolvidos com os alunos. Neste contexto, assumem especial relevância às unidades didáticas, entendidas como

um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular (Pais, 2010, p.3).

O trabalho docente, perspectivado a partir da integração curricular, tem por alicerce a conceção de que o conhecimento é compreendido e utilizado de uma forma integrada e não compartimentada, permitindo que as aprendizagens construídas pelos alunos sejam mais significativas (Beane, 2003). No trabalho direccionado no sentido de um currículo integrado é fulcral que o docente desenvolva a articulação vertical e horizontal. Relativamente à articulação vertical é fulcral entender que esta envolve a continuidade “entre as experiências de aprendizagem que os alunos realizam ao longo da escolaridade nas diferentes etapas, ciclos, anos” (Alonso, 1998, p.417). Já a articulação horizontal envolve o estabelecimento de pontes entre as áreas disciplinares do currículo através da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e/ou transversalidade (Alonso,1998). Deste modo, os conteúdos das diferentes áreas disciplinares devem ser desenvolvidos numa perspectiva relacional para que promovam integração entre saberes escolares e aqueles que o aluno já traz para a escola. De acordo com Piaget (1972, citado por Pombo, Guimarães & Levy, 1994), a interdisciplinaridade aparece como um “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias disciplinas (...) [tendo] como resultado um enriquecimento recíproco” (p. 10). No mesmo seguimento, Palmade (1979 citado por Pombo Pombo, Guimarães & Levy, 1994) aprofunda o conceito dizendo que este passa pela “integração interna e conceptual que rompe a estrutura de cada disciplina para construir uma axiomática nova e comum a todas elas, com o fim de dar uma visão unitária de um sector do saber” (p.10). A articulação horizontal é conseguida através da interdisciplinaridade mas também da transdisciplinaridade, esta última define-se como um nível mais profundo de integração curricular do que a interdisciplinaridade de forma que “o nível de coordenação é tal que desaparecem os limites entre as disciplinas, constituindo-se uma espécie de macro-disciplina, num sistema omnicompreensivo, na procura de objectivos comuns” (Alonso, 1998, p. 408).

Assim, salientam-se as perspectivas/métodos que não visualizam o ensino como um conjunto de saberes compartimentados em disciplinas/áreas curriculares, mas por outro lado, que concebem a educação de uma forma globalizadora tendo em conta a integração curricular (Leite, Gomes & Fernandes, 2001). Segundo Leite, Gomes & Fernandes (2001), os métodos globalizados enquadram-se na concepção construtivista da aprendizagem e do ensino que parte de que a escola torna acessíveis aos seus alunos aspetos da cultura fundamentais para o seu desenvolvimento pessoal, e não apenas no âmbito cognitivo; a educação é o motor do desenvolvimento entendido de uma forma global” (p.23).

Deste modo é necessário que o docente consiga mobilizar todos estes conhecimentos no momento da concepção do seu currículo.

## 1.2. Dimensões do ato pedagógico

Para Roldão (2010) o ato pedagógico envolve quatro dimensões fundamentais. A primeira delas é a concepção/planificação das ações a desenvolver, de “forma sustentada, científica e didacticamente (...) [e] estratégica em relação à análise de cada situação dos alunos e seu contexto” (p.12). Assim sendo, o profissional de educação necessita de apresentar um quadro conceptual consistente, mas também conhecer as características dos seus alunos e do contexto no qual estes se encontram. Para isso, é necessário proceder a um processo de observação, que segundo Estrela (1986), “deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada, exigida pela prática quotidiana” (p.29), através da qual são recolhidos dados que permitirão a análise e caracterização dos alunos e do contexto. A observação apresenta-se assim como um processo que desempenha um papel preponderante no ato pedagógico, visto que permite a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Reis, 2011). É esta recolha de informações que permitirá a escolha de estratégias e a adequação da ação aos interesses, necessidades e características dos alunos; contudo, isso só será possível se a observação se realizar de uma forma contínua e sistemática. Os profissionais de educação podem, para esse efeito, recorrer a diversos instrumentos que facilitem e agilizem esta tarefa, tais como grelhas de observação, diários de aulas, notas de campo, entre outros.

Após ter recolhido todas as informações, e ter procedido à sua análise, estabelecendo as principais prioridades, e, em negociação com os seus alunos os grandes temas e ideias a abordar, o professor poderá planear de uma forma sustentada e intencional (Diogo, 2010). Para a planificação são selecionados objetivos de acordo com os programas em vigor, com o nível de desenvolvimento dos alunos, com as suas características e os seus interesses. Por conseguinte são selecionados os conteúdos a serem trabalhados com os alunos para que estes possam alcançar os objetivos traçados (Diogo, 2010). Após estarem selecionados objetivos e conteúdos é necessário que o professor pense como irá trabalhar estes aspetos com os alunos através da concepção de estratégias. A estratégia poderá ser definida como “a concepção e planeamento de um conjunto de acções com vista à obtenção ou maximização de um resultado pretendido e sua qualidade” (Roldão, 2009, p.60). Neste mesmo momento, são também selecionados pelo docente os recursos didáticos

necessários, assim como, os processos de avaliação a serem desenvolvidos. Devem ainda ser perspectivadas as organizações espaciais e temporais que serão utilizadas.

A planificação entende-se como um processo de tomada de decisões prospetivo implicando a criação da estratégia global da ação futura (Roldão, 2009). Por conseguinte, medeia a ação, não de uma forma rígida, uma vez que deve adequar-se aos possíveis imprevistos, mas como um guia flexível da ação a desenvolver. Esta ideia é corroborada por Alet (2001, citado por Leite, 2010) quando salienta que, para a planificação ser eficaz, “é necessário que seja flexível e abert[a], que crie uma direcção estratégica para a qual preveja múltiplas tácticas” (p.8). De acordo com Arends (1999), “ a planificação de qualquer tipo de actividade melhora os seus resultados. [Deste modo,] O ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados” (p.45).

Assumindo que ensinar não é apenas apresentar os conhecimentos aos alunos esperando que estes sejam apreendidos automaticamente, é necessário que os professores pensem na forma como vão promover essa aprendizagem (Leite, 2010). Assim sendo, o ato de ensinar “exige uma concepção estratégica, definindo-se uma linha orientadora global que engloba um conjunto de acções e que é pensada explicitamente para um determinado contexto” (Leite, 2010, p.24). Deste modo, entendendo que num mesmo contexto existem alunos provenientes de estratos sociais e culturas diversificados, assim como crianças com capacidades, ritmos e interesses diferentes, trona-se fulcral que o professor integre e flexibilize “o currículo de forma a que todos eles possam ter sucesso, em função das suas necessidades específicas” (Alonso, 1998, p. 423).

Para que isto aconteça, o professor deve recorrer a diferentes modalidades de flexibilização e diferenciação do currículo através da diversificação da “maneira de organizar os conteúdos, as metodologias, as formas de agrupamento, os espaços e tempos e o sistema de avaliação, com vista à integração de todos os alunos na escola” (Leite, 2010, p. 423). Só desta forma será possível combater o que Delors (1998) denominou como o dilema que marcou as políticas educativas, e que o autor traduz como “selecionar multiplicando o insucesso escolar e o risco de exclusão, ou nivelar por baixo, uniformizando os cursos, em detrimento da promoção dos talentos individuais” (p.121). É necessário promover uma educação inclusiva que possa educar a diversidade dos públicos escolares “numa perspectiva de sucesso de todos e de cada um” (Sanches, 2005, p. 128), independentemente das suas características. Assim, após as informações recolhidas no processo de observação o professor fica a conhecer os seus alunos e as suas características

e especificidades podendo refletir sobre estes dados de forma a poder conceber dispositivos de diferenciação pedagógica (Sanches, 2005).

Desta forma, diferenciar pedagogicamente “passa por organizar as actividades e as interacções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades pessoais” (Cadima, Cancela & Leal, 1997, p. 13). Ou seja, para que o docente promova a diferenciação pedagógica necessita de “estabelecer diferentes vias – (...) nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida (...) mas antes tentar, (...) que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social ” (Roldão, 1999a, p.53). Assim, torna-se responsabilidade do professor conceber estratégias pedagógicas diferenciadas de forma a conduzir “ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos” (DL 240/2001, III).

Contudo, o docente não pode entender esta diferenciação como uma facilitação ou simplificação do processo de ensino e de aprendizagem, muito pelo contrário. É necessário que a entenda como uma implicação dos alunos na construção dos seus saberes. Segundo Perrenoud (2001, citado por Gonçalves & Trindade, 2010)

a diferenciação do ensino não passa somente pela sua individualização (informações e as explicações dadas pelo professor; actividades e o trabalho dos alunos, em sala de aula e em casa; observação e avaliação), sem querer excluí-la, passa também pela – mediação pelo ensino mútuo e o funcionamento cooperativo em equipas e em grupo-classe; a procura de actividades e de situações de aprendizagem significativas e mobilizadoras, diversificadas em função das diferenças pessoais e culturais (p. 2066).

A diferenciação deve levar a um enriquecimento da proposta curricular, visto que leva ao aumento de alternativas para que a ação educativa possa reunir as condições indispensáveis às necessidades de cada aluno. Desta forma, o docente diferencia quando “partindo de onde o aluno está (...), [pode] orientar adequadamente e com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum” (Roldão, 2003 citado por Gonçalves & Trindade, 2010, p.2067). É neste sentido que é relevante que a aprendizagem se situe na ZDP do aluno, pois diferenciar passa por “criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didáticos que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima” (Perrenoud, 2000, p.55), ou seja, em “situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 2000, p.56).

Deste modo, é necessário que os docentes desenvolvam a competência de “conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação” (Perrenoud, 2000), uma vez que

os alunos constroem aprendizagens significativas quando são tidas em conta as suas características, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem (Resendes & Soares, 2002). Da mesma forma, é esperado que o professor planifique e execute “de forma pró-ativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas [das crianças/alunos]” (Tomlinson,2008, p. 20) perspectivando uma diferenciação pedagógica.

Ainda no que concerne à planificação e gestão curricular, importa referir que existem diferentes tipos de planificação, se considerar diferentes unidades temporais, sendo que cada uma tem a sua finalidade consoante o grau de generalização dos conteúdos, objetivos, atividades, recursos e avaliação (Pacheco, 1996). Partindo da planificação mais abrangente para a mais particular, inicia-se na planificação a longo prazo (planificação anual), na qual o docente ou equipa de docentes adaptam o currículo à escola e aos seus alunos e para isso determinam, a partir dos programas e metas de cada área disciplinar, os conteúdos gerais a serem desenvolvidos e quais os recursos a utilizar (Zabalza, 1994). De seguida encontra-se a planificação trimestral, que é um tipo de planificação a médio prazo, na qual se encontram os “conteúdos programáticos, objectivos, actividades, recursos e avaliação em função das alterações impostas pelos contactos directos com os alunos” (Pacheco, 1996, p.108). Dentro das planificações a médio prazo também se encontram as planificações de unidade nas quais são estabelecidas sequências de dispositivos de aprendizagem em torno de uma mesma unidade didática (Pacheco, 1996). As planificações destinadas a um menor período de tempo são as semanais e diárias, sendo que as últimas são mais específicas, visto que nelas se encontram descritos não só os conteúdos mas também as estratégias de ensino que serão utilizadas, a organização espacial e temporal da turma e as formas de avaliação a serem utilizadas (Pacheco, 1996). Por outro lado, na planificação semanal, por não ser tão específica, apenas se encontram a organização das diferentes planificações diárias. Com todas estas diferentes planificações espera-se “que o professor participe activamente na reelaboração e planificação curricular face a um dado contexto, exercendo um juízo crítico para seleccionar, sequencializar e organizar objectivos e conteúdos e criando dispositivos de aprendizagem adequados à diversidade dos alunos” (Fernandes,2000, citado por Leite, 2010, p.7).

A segunda dimensão definida por Roldão diz respeito à operacionalização, em que o docente, sustentando-se nas planificações elaboradas, desenvolve as suas ações. Mas, mais uma vez se ressalva o carácter flexível da planificação, na medida em que o docente não deve seguir rigidamente tudo o que foi anteriormente delineado, podendo alterar o

percurso da ação, tendo em conta os imprevistos e os interesses que os alunos possam demonstrar nas suas participações da condução do ato pedagógico (Zabalza, 1994). Perante uma situação imprevista o professor deve ter a perspicácia de refletir durante a ação, convocando todos os seus conhecimentos e competências de forma a responder vantajosamente às solicitações colocadas pelos alunos e pelo contexto.

De acordo com Perrenoud (2000),

para organizar e dirigir tais [múltiplas e complexas] situações de aprendizagem, é indispensável que o professor domine os saberes, que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados (p. 25).

Só desta forma o docente poderá propiciar situações abertas e tarefas complexas que levem os alunos a construir os seus conhecimentos (Perrenoud, 2000). De modo a promover esta construção de conhecimentos por parte dos alunos, é necessário que o docente entenda que os estes já possuem conceções prévias, ou seja, que o aluno não inicia a sua construção de conhecimento a partir do zero no momento em que entra para o Ensino Básico. É necessário que o professor trabalhe a partir das representações que os alunos trazem para a sala de aula, convocando-as e fazendo com que sejam confrontadas com novas situações de aprendizagem, para que os alunos a avaliem, levantem hipóteses, e, aos poucos, alarguem os seus conhecimentos e capacidades. De facto, os alunos trazem já consigo conhecimentos sobre os diversos assuntos abordados na escola, isto é “conhecimentos que já possuem sobre o conteúdo concreto que se propõe aprender” (Miras, 2011, p.60), a partir dos quais o docente deve iniciar a sua ação de construção de situações de aprendizagem escolar (DL. 241/2001).

No entanto, existem outros fatores que influenciam os alunos neste processo de ensino e de aprendizagem, entre eles a motivação e interesse. Segundo Arends (1995), “o nível de interesse que as crianças têm por uma tarefa (...) está certamente associado com a sua motivação...” (p.126). Ensinar alguém que não se encontre motivado para aprender torna o processo muito mais difícil, pelo que a “arte mais importante do professor consiste em despertar a motivação para a criatividade e para o conhecimento” (Einstein, citado por Estanqueiro, 2012). Deste modo, é fundamental entender a motivação “como um estado interior que estimula, dirige e mantém o comportamento, ou seja, centralizar esforços que nos permitam alcançar determinados objetivos” (Costa & Oliveira, 2010, p. 226). A motivação advém de impulsos, necessidades, incentivos, interesses, pressões sociais, valores, expectativas, entre outros fatores, podendo-se distinguir dois tipos de motivação: a

motivação intrínseca, que “ocorre quando as pessoas agem de determinada maneira pelo facto de a acção lhes trazer satisfação pessoal” (Arens, 1999, p.556); e a motivação extrínseca, “que nos leva a fazer algo com o intuito de sermos recompensados ou de não sermos prejudicados” (Costa & Oliveira, 2010, p. 229). Ambos os tipos de motivação são relevantes no processo de ensino e de aprendizagem, porque tanto o trabalho realizado a partir das curiosidades e interesses (motivação intrínseca) como os feedbacks fornecidos pelo docente são importantes para os alunos. Em suma, cabe ao professor promover a motivação para aprender levando a que os alunos se envolvam nas atividades propostas (Costa & Oliveira, 2010).

Do mesmo modo, as interações desenvolvidas no contexto de sala de aula são fundamentais em todo o processo educativo. O estabelecimento de relações significativas entre professor e aluno, através da construção de um ambiente seguro e consistente, leva os alunos a tornarem-se mais autoconfiantes e mais capazes de correr riscos e, conseqüentemente, a ter maior disponibilidade para se envolverem em aprendizagens que impliquem maior esforço e dedicação (Cadamina, Cancela & Leal, 2011). Um estudo realizado pelo National Institute of Child Health and Human Development (2002) revelou que nas salas de aula onde “existia um tom emocional positivo subjacente às interações, os alunos apresentavam níveis mais elevados de envolvimento nas tarefas do que em salas em que estes aspectos não estavam presentes (NICHD Early Child Care Research Network, 2002, citado por Cadamina, Cancela & Leal, 2011, p. 13). De acordo com Arends (1999), um bom clima de sala de aula pode influenciar as atitudes e os comportamentos dos alunos pelo que os professores eficazes promovem ambientes que sejam quentes, alegres e convidativos.

Como já foi referido anteriormente, o desenvolvimento de interações professor-aluno torna-se então fundamental, visto que estas são a fonte básica de criação de ZDP (Onrubia, 2011). No entanto, as interações cooperativas entre alunos também podem servir de “base adequada para a criação de ZDP e origem de ajudas que podem fazer os participantes progredirem na aprendizagem” (Onrubia, 2011, p. 144). É neste sentido que as aprendizagens realizadas cooperativamente promovem “atitudes mais positivas juntos dos sujeitos, relativamente às matérias de estudo e à aprendizagem” (Bessa & Fontaine, 2002, p.93). Deste modo, permitem desenvolver nos alunos um espírito cooperativo através da promoção de melhores relações grupais entre os alunos ao mesmo tempo que ajuda os alunos nas suas aprendizagens escolares (Arends,1999). Segundo Sanches (2005), “quando os vários elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos

se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração” (p.134). A mesma autora ressalva que através da promoção da aprendizagem cooperativa os alunos tornam-se mais autónomos e, deste modo, os professores dispõem de mais tempo para fornecer respostas mais adequadas a alunos que delas necessitem.

As interações estabelecidas são uma das dimensões do ambiente educativo que o docente tem de desenvolver; para além desta dimensão existem também a organização da turma, do espaço e do tempo. Como referido anteriormente, a aprendizagem cooperativa é um fator importante na construção de aprendizagens por parte dos alunos (Arends,1999), para isso é relevante a forma como todo o grupo de alunos está organizado. Para que este tipo de aprendizagem possa ocorrer, os alunos devem estar organizados em pares ou em pequenos grupos, formados por alunos com diferentes capacidades e estilos de aprendizagem (Estanqueiro, 2012). Os alunos podem, também, trabalhar individualmente ou em grande grupo dependendo da tarefa que estejam a realizar. O fundamental, em qualquer tipo de organização, é que o docente promova os valores democráticos de responsabilização, de cordialidade e respeito pelo outro.

Tendo em conta as diferentes organizações do grupo de alunos, também o espaço é organizado de formas distintas, isto porque “ a maneira como o espaço é usado afecta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influencia o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos” (Arends, 1999, p.97). A forma como o espaço está “organizado influencia quer os padrões de comunicação quer as relações de poder entre professores e alunos” (Arends, 1995, p. 80), isto é, afetas os comportamento e atitudes dos alunos.

Do mesmo modo, a dimensão temporal do ambiente educativo também apresenta elevada importância e demonstra ser extremamente complexa (Arends,1995), uma vez que, para maximizar a aprendizagem, é necessário combinar a quantidade de tempo disponibilizada com o seu uso eficaz. Para que o tempo seja bem gerido é necessário que se tenham em consideração o tempo destinado a cada área curricular, os conteúdos que devem ser explorados em cada ano de escolaridade, sem nunca descorar os pressupostos inerentes a um currículo integrado, à pedagogia diferenciada e às perspetivas anteriormente mencionadas sobre o conhecimento e a aprendizagem. O docente não deve assim sentir-se pressionado pelas questões temporais mas sim entendê-lo como “um recurso valioso que deve ser usado com o máximo de vantagens” (Arends, 1995, p. 90).

Uma vez que a aprendizagem dos alunos é construída através das suas próprias ações, muitas das vezes sobre recursos materiais construídos pelo docente ou pelo aluno,

esses mesmos recursos demonstram-se de elevada importância, visto que, a experimentação e manipulação destes provocam a emergência e a formação de capacidades preceptivas, representativas e conceptuais (Passos, 2006). Do mesmo modo, se esses recursos forem novidade ou estimulantes, podem demonstra-se como fatores de motivação para o desenvolvimento das atividades pelos alunos.

Tendo em conta todas estas dimensões do ambiente educativo, o professor terá a possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica que seja profícua ao desenvolvimento dos seus alunos. No decorrer da ação, é necessário que o professor recolha, analise e interprete dados relevantes, com base em critérios explícitos e partilhados, para que possa determinar o valor e a qualidade dos processos formativos e posteriormente proceda à reorientação da ação de forma a responder mais acertadamente às necessidades e características dos alunos (Alonso, 2002). Para este efeito é necessário que o docente proceda à avaliação, das suas práticas e também à avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos. Esta é a terceira dimensão da ação de ensinar sugerida por Roldão, e neste sentido entende-se como

um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas [que] assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas (...) [tendo] influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo” (Abrantes, 2002, p.9).

No que concerne à avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos, é necessário referir que ela “incide sobre os conteúdos definidos nos programas e tem como referência as metas curriculares em vigor para as diversas áreas disciplinares e não disciplinares no 1.º ciclo” (Despacho-normativo 24-A/2012, art.º 5). Posto isto, para avaliar os alunos é necessário “observar o(s) aluno(s), directa ou indirectamente, na realização de actividades, tão próximas quanto possível de situações autênticas (...), usando para tal um conjunto de instrumentos que permitam a recolha de evidências” (Peralta, 2002, p. 32) sobre o desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, o professor tem a encargo de avaliar “com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos” (DL 241/2001, Anexo 2, ponto II); assim como a ação, também a avaliação se deve adaptar às características dos alunos e às suas potencialidades.

Dentro da noção de avaliação podem-se distinguir diferentes modalidades, tendo em conta as suas particularidades. Para perceber as características de cada um dos alunos de forma a fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica os docentes

recorrem à avaliação diagnósticas, que se realiza no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno (DL.139/2012). Esta modalidade de avaliação permite identificar os conhecimentos que os alunos já possuem, assim como possíveis problemas, possibilitando a recolha de elementos que permitem ao professor adequar o tipo de trabalho a desenvolver às características e conhecimentos dos alunos (Cortesão, 2002). De acordo com Ferreira (2007), a avaliação diagnóstica leva o docente a conhecer, não só os interesses e disposições dos alunos para a aprendizagem, mas também os seus conhecimentos prévios e as preconcepções sobre determinados assuntos, e, ainda, as expectativas que têm em relação ao processo de ensino-aprendizagem. São então estes conhecimentos e informações recolhidos através dos dados obtidos nesta avaliação que permitem adequar estratégias, conteúdos, atividades e objetivos aos alunos para que sejam criadas condições para que eles alcancem o sucesso educativo (Ferreira,2007). Contudo, “a avaliação diagnostica não podem ser tomados como um ‘rótulo’ que se ‘cola’ para sempre ao aluno mas sim como um conjunto de indicações que caracterizam o nível a partir do qual o aluno e professor, em conjunto, conseguiam um progresso na aprendizagem” (Cortesão, 2002, p.39).

Existe, ainda a avaliação formativa que, segundo Cortesão e Torres (1993 citados por Cortesão, 2002), é entendida como "uma bússola orientadora" do processo ensino-aprendizagem isto porque permite a recolha de dados que ajudam tanto o professor como os alunos a colherem dados que permitem identificar as lacunas presentes no processo de ensino e de aprendizagem de modo a melhorá-lo. Esta modalidade de avaliação apresenta um carácter contínuo e sistemático possibilitando o ajuste de processos e estratégias às características dos alunos e às suas individualidades (DL.139/2012). É fundamental que o docente entenda a necessidade de o aluno se envolver neste tipo de avaliação, uma vez que ela permite-lhe tomar consciência das aprendizagens que desenvolve, das suas dificuldades e quais os aspetos no processo de ensino e de aprendizagem a serem melhorados, a partir da autoavaliação (Cortesão, 2002). Do mesmo modo que permite ao aluno estar informado acerca da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, esta modalidade de avaliação possibilita que todos os intervenientes no processo possam ser informados, neste caso a família e os encarregados de educação (Ferreira, 2007). Por permitir a regulação do processo educativo torna-se, também, num fator do êxito da avaliação sumativa (Ferreira, 2007).

A última das três modalidades de avaliação aqui analisadas é a avaliação sumativa que “traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos

alunos tendo como objetivos a classificação e certificação,” (D.L139/2012, art.º 24, alínea 4). Por norma ocorre em momentos específicos, por exemplo no final de um ano, no final de um período ou unidade de ensino e pretende “traduzir, de forma breve, codificada, a distância a que se ficou de uma meta que, explícita ou implicitamente, se arbitrou ser importante de atingir” (Cortesão, 2002, p.38). Por outras palavras, este tipo de avaliação entende-se como um balanço que mede e classifica as aprendizagens construídas por um aluno.

Cada modalidade de avaliação preconiza um determinado efeito no processo educativo, a avaliação diagnóstica leva à “integração do aluno (...) reajustando estratégias de ensino”; a avaliação formativa permite, ao docente, gerar “medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver”, e a avaliação sumativa permite “uma tomada decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (DL 139/2012, art.º 25, alínea 2, 3 e 4). Aqui é de ressaltar que o fundamental não é a medição da quantidade de conteúdos apreendidos, mas o processo de construção das aprendizagens de cada aluno individualmente (Leite, 2010; Ferreira, 2007).

Como já foi referido, o aluno deve estar envolvido no processo de avaliação podendo-o fazer através da autoavaliação, assim como da coavaliação, sendo que ambas apresentam um carácter formativo de regulação das aprendizagens (Santos, 2002). A coavaliação entre pares é um processo de regulação que implica o outro, mas que envolve o próprio aluno. Esta permite que os alunos se apoiem e recebam apoio dos pares na reestruturação dos próprios conhecimentos através do confronto de ideias (Santos, 2002). No que concerne à autoavaliação, ela é compreendida como “um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva” (Santos, 2002, p. 79). O professor deve então criar contextos que facilitem o desenvolvimento da autoavaliação de modo a possibilitar que os alunos possam regular os seus próprios processos de aprendizagem (Silva & Sá, 2003). Uma forma do professor promover esta regulação no aluno é através de uma abordagem positiva do erro, mas, para isso, é necessário entender que o erro é um fenómeno inerente à aprendizagem. Assim sendo, é necessário que o aluno seja capaz de identificar os seus erros e corrigi-los, pois só aí acontece a aprendizagem (Santos, 2002). Neste processo, o professor deve fornecer feedbacks que ajudem o aluno a encontrar e corrigir os erros, sendo que o feedback, segundo o New Council of Teacher of Mathematics (1999), deve ser “descritivo,

específico, relevante, periódico e encorajador, imediatamente utilizável, oral ou escrito, privado ou público, dirigido a um indivíduo ou grupo de indivíduos” (Santos, 2002, p. 81).

As informações, recolhida em todas as modalidades avaliativas descritas anteriormente, permitem que o docente reflita sobre as práticas educativas desenvolvidas por ele, devendo assumir uma posição crítica face ao seu trabalho. Deste modo, é fundamental que se entenda que a avaliação do desempenho docente é crucial para o melhoramento das práticas educativas. Essa avaliação pessoal realizada pelo docente passa muitas vezes pelo processo e investigação-ação mas também de supervisão.

A última dimensão da ação de ensinar, de acordo com Roldão (2010), é a reorientação. Após o desenvolvimento das outras dimensões e baseando-se nos dados recolhidos a partir da avaliação, o professor tem os instrumentos necessários para “Situa[r]/identifica[r] as necessidades de retoma, reforço, reorientação de parte ou de toda a acção desenvolvida, ou em curso – para diferentes grupos de sujeitos” (Roldão, 2010). No final desta dimensão o docente inicia novamente a conceção, estabelecendo uma lógica de sequencialidade circular entre todas as dimensões. A reorientação envolve uma constante reflexão, processo sobre o qual se refletirá em maior pormenor no ponto seguinte deste capítulo.

#### 1.4. A profissionalização Docente e a Investigação-Ação

De acordo com o legislado no DL 240/2001, o “professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Anexo II, ponto1). Assim sendo, o professor “assume-se como um profissional de educação com a função específica de ensinar (...)” (Anexo II, ponto 2) que “promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando com critérios (...) conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Anexo III, ponto1). Contudo, não se pode esquecer que o ato de ensinar deve ser perspectivado como a ação de “fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza [para que o professor possa ser visto como] aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam, conduzindo-os” (Roldão, 2010, p.34). Para além de ser aquele que ensina, o professor também “exerce a sua actividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola (...) e no contexto da comunidade em que se insere” (DL.240/2001, Anexo IV,

ponto1), participando no desenvolvimento de diversos documentos e iniciativas de cooperação com a comunidade.

Do mesmo modo, o professor promove a sua formação “a partir das necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica” (DL.240/2001, Anexo V,ponto1). Esta constante procurar de melhoramento passa essencialmente pela reflexão sobre os diversos aspetos da sua prática, sendo um deles o aspeto ético e deontológico inerente a esta profissão (DL.240/2001). Entendendo que o ato de ensinar envolve quer noções de ética quer de moral (Afonso & Estrela, s.a.) é necessário que os professores preconizem

o desenvolvimento de uma ética que opera criativamente na confluência entre várias perspectivas: onde uma ética da compreensão, pela reflexão, empatia e equanimidade, se conjuga com uma ética do cuidado e da rel(ig)ação, pela valorização do outro e das consequências dos actos sobre os outros, onde “se dá primazia às emoções e sentimentos morais como estímulos para a acção e o juízo moral (...) com ênfase no particular mais do que no universal” (Howard, 2005, citado por Caetano e Silva, 2009, p.57).

É fulcral que o docente reflita, também, sobre as suas práticas, visto que só assim poderá promover o progresso da sua formação, perspetivando-a como uma formação que se deverá desenvolver ao longo da vida (DL 240/2001). Ponte (1994) refere que o professor, quando adquire a sua habilitação profissional, necessita de desenvolver e multiplicar os conhecimentos até então apreendidos. Esta necessidade de desenvolvimento profissional contínuo está justificada nas constantes mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho (Day, 2007, citado por Herdeiro & Silva, 2008).

É crucial que o professor entenda a sua profissão como algo que deverá desenvolver ao longo da vida. Assim, deparamo-nos com um novo paradigma, em que o professor se assume como um profissional investigador e reflexivo. Entende-se como um profissional investigador na medida em que a “concepção actual de currículo e de gestão curricular reclamam que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (Alarcão, 2000, p.2). Do mesmo modo, é um profissional reflexivo, na medida em que norteia as suas práticas com base numa atitude de constante questionamento através da qual “os docentes, sozinhos e em conjunto com os outros, revêem e valorizam o seu papel como agentes de mudança e como construtores críticos do conhecimento e das competências ao longo da sua vida como professores (Day, 2001,

citado por Herdeiro & Silva, 2008, p.3). Esta capacidade reflexiva entende-se pela necessidade de o professor “ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa acção transformativa, informada por saber agregador, face a uma situação de ensino – por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos e não apenas por adição ou mera aplicação” (Roldão, 2007, citada por Herdeiro & Silva, 2008, p.8).

Ser um professor-investigador (Alarcão, 2000) passa por questionar e refletir intencional e sistematicamente uma situação problemática, para a compreender e solucionar. A investigação-ação surge assim, como a metodologia “mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo” (Coutinho et al, 2009, p.356). Deste modo, os profissionais de educação devem entendê-la como estando amplamente relacionada com o ato educativo e todas as dimensões exploradas anteriormente, assim como os aspetos que as envolvem. A investigação-ação deve então ser entendida como uma “estratégia de actuação que pode desencadear profissionais mais reflexivos, mais intervenientes nos contextos em que se inserem e desencadeadores de práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham” (Sanches, 2005, p.127). De acordo com Day (2001, citado por, Barros, 2012), “na maioria das vezes, os professores passam mais tempo a planificar e a agir (construindo a prática), do que a observar e a refletir (desconstruindo a prática)” (p.66). Contudo só através desta desconstrução é que o professor poderá (re)construir a nova ação de uma forma fundamenta e consciente.

Kurt Lewin, uma das primeiras referências na metodologia de investigação-ação define-a como uma “acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação dos resultados, assente no triângulo: acção, pesquisa e treinamento” (Lewin, 1949, citado por Sanches, 2005,p.129). É fundamental referir que Lewin concebeu a investigação-ação como um processo cíclico que se desenvolve “através de passos em espiral, compostos de planificação, ação e avaliação do resultado da ação, uma espiral autorreflexiva formada por ciclos sucessivos” (Barros, 2012, p.68). Mais tarde e após estudos de vários autores (Kemmis, 1988; Elliot, 1991 e Whitehead,1989) o ciclo de investigação-ação passou a ter quatro etapas sendo elas a planificação, que envolve processos de observação, a ação, a observação enquanto avaliação e a reflexão (teorização) (Coutinho et al, 2009). Estes quatro momentos implicam que o professor promova um olhar retrospectivo e prospetivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e ação (Coutinho et al, 2009).

A investigação-ação apresenta uma estrutura cíclica, uma vez que “envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Coutinho et al, 2009, p.362), potencializando uma constante interligação entre teoria e prática. Este processo pode ser compreendido como uma sequencialidade de etapas, que se iniciam com a identificação de um problema por parte do professor, que tenta encontrar uma solução para esse mesmo problema. Para isso desenvolve uma planificação da ação no sentido da abordagem que poderá, de forma mais significativa, melhorar a situação problemática. O docente passa então a atuar tendo em conta a planificação e é neste momento que vai estruturar formas e instrumentos de observação para recolher evidências que permitirão, através da posterior avaliação, determinar se a abordagem foi ou não vantajosa, ou seja, avaliar. Esta observação deve ter um carácter intencional, pelo que se devem recorrer a notas de campo ou a grelhas de observação previamente preparadas de acordo com os objetivos de intervenção. Do mesmo modo, o processo de ação e os seus efeitos devem ser observados tendo em conta os objetivos dessa ação. Por último, é necessário que se proceda a uma reflexão, sobre os registos efetuados decorrentes da observação da ação, que levará à reconstrução do significado da situação que será a base de uma nova planificação (Coutinho et al, 2009; Latorre, 2003). Por permitir uma dialética entre teoria e prática, onde o investigador é ator participante na prática educativa que está a ser alvo de investigação, pode-se falar que se está perante uma *praxis*, entendendo a *praxis* como uma intervenção educativa informada, deliberada e eticamente sustentada em feitos estratégicos (Alonso,1998; Elliott,1993). Desta forma, é possível aferir que a investigação deve ser usada como estratégia formativa de modo a promover o posicionamento investigativo do docente face à prática educativa e à sua emancipação (Moreira, 2001).

No centro deste processo encontra-se a figura de professor que planifica, age, analisa, observa e avalia as situações que emergem do ato educativo através da reflexão das suas ações, facto que o leva a construir teorias de ação a partir das suas práticas (Schön,1983, citado por Coutinho et al, 2009). A capacidade de reflexão é o pilar fundamental de toda esta metodologia de investigação-ação, e é nela que “reside o reconhecimento dos problemas e, conseqüentemente, emerge ‘o pensamento reflexivo’ de que fala Dewey (1976) associado à ‘prática reflexiva’ defendida por Donald Schön (1983)” (Coutinho et al, 2009, p.358). Como tal, torna-se fulcral aprofundar o conceito de reflexão, que, consoante os momentos e as situações onde ocorre, pode possuir diferentes definições e permitir conclusões distintas.

Na perspectiva de Schön (1983, citado por, Dorigon & Romanowski, 2008), existem três formas de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira ocorre durante a prática letiva, fazendo parte do processo de ação e requer que o profissional possua características de julgamento, improvisação e intuição que se denomina "sabedoria da prática" (Alonso,1998; Coutinho et al, 2009). A reflexão sobre a ação ocorre depois da prática, ou seja, fora do contexto onde esta se realizou. Aqui a ação é revisitada e analisada de modo a que o docente se consciencialize do conhecimento tácito, procure crenças erróneas e reformule o pensamento. Portanto, esta reflexão “consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisa-la, constituindo um acto natural quando percebemos diferentemente a acção” (Alarcão, 1996, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). São estes dois tipos de reflexão que permitem aos professores decidirem e construírem o seu currículo, “abandonando o papel de simples executores, orientados, exclusivamente, pelas directrizes provenientes do ministério e por materiais curriculares produzidos por entidades externas (manuais escolares)” (Apple, 1997; Roldão, 1999, citados por, Reis, 2010, p.32).

A última tipologia de reflexão indicada por Schön é a reflexão sobre a reflexão na ação que consiste em olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento de reflexão na ação, ou seja, refletir sobre “o que aconteceu, o que se observou, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir ao que aconteceu” (Dorigon & Romanowski, 2008, p. 14). Deste modo, a reflexão permite ao professor/investigador “compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção educativa, encontrar soluções para eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro” (Coutinho et al, 2009, p.358). Assim sendo, este tipo de reflexão possibilita o “desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes (...) como finalidade de perspetivar novas práticas” (Coutinho et al, 2009, p.358).

A investigação-ação, entendida como um projeto de ação, enquadra-se numa perspectiva socio-crítica, sendo, por isso, na maior parte das vezes desenvolvida por equipas de professores (Coutinho et al, 2009). Como tal, esta metodologia atinge o seu exponencial máximo quando é promovida em contextos de colaboração, isto porque “o conceito de colaboração associado ao desejo de mudança são pedras fundamentais na construção de qualquer projeto de investigação em educação” (Coutinho et al, 2009, p.367). É fundamental que se desenvolvam reflexões colaborativas sobre a pratica docente com o intuito “de procura[r] colaborativa[mente] mais informações, geradora[s] de novo

conhecimento profissional, [promovendo a] realização de acções de ensino em formatos partilhados” (Roldão, 2007,p.26). Assim sendo, muitas das vezes são criadas equipa de trabalho, na medida em que uma equipa é um “grupo reunido em torno de um projecto comum, cuja realização passa por diversas formas de acordo e de colaboração” (Perrenoud, 2000, p. 83). A colaboração deve ser então entendida como “um princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação” (Hargreaves, 1998, p.277). Em contexto de colaboração, os professores trabalham em conjunto e partilham ideias e materiais como uma só comunidade profissional. Contudo, a colaboração não deve ser confundida com colegialidade artificial (Hargreaves, 1998), na qual a colaboração entre os indivíduos é imposta e regulamentada em torno de normas, que podem incluir medidas como a obrigatoriedade de ensino em equipa ou a planificação colaborativa. Este é um aspeto que merece especial atenção, porque a colaboração, para se demonstrar eficaz, fornecendo aos seus interveniente todas as suas vantagens, não pode surgir como exigência dos normativos em vigor, ou dos órgãos de gestão do contexto educativo, devendo antes emergir naturalmente entre os docentes, através das interações desenvolvidas por eles (Hargreaves, 1998; Lima, 2002). Os professores devem encarar a colaboração como “um meio eficaz para o desenvolvimento do professor que leva ao melhoramento na qualidade das oportunidades de aprendizagem dos alunos e, assim, indirecta ou directamente, na sua motivação e desenvolvimento” (Day, 2001, p.131)

Para além da investigação-ação, também a supervisão “tem desempenhado uma função muito importante no desenvolvimento profissional dos professores e na melhoria das escolas” (Alonso, 1998, p.219). Esta estratégia de desenvolvimento profissional é encarada como um “processo interactivo e colaborativo de apoio e estímulo à reflexão para, na e sobre a prática de ensino, sem descurar o papel importante que as relações interpessoais desempenham neste processo” (Alonso, 1998, p.219). A supervisão serve assim propósitos como:

    aumentar a reflexão e o nível conceptual do pensamento; melhorar a colegialidade, a abertura e a participação; diminuir a ansiedade, o cansaço e abandono do ensino; incrementar a autonomia, a autodirecção e sentido de eficácia pessoal; desenvolver as atitudes; e melhorar os skills que incidem nos resultados académicos e atitudinais dos alunos (Alonso, 1998, p.220).

O supervisor, através de ciclo de planificação-observação-análise-feedback, fornece apoio, ajuda e incentivo para o desenvolvimento profissional (Vieira & Moreira, 2011).

Deste modo, o feedback deve ser encarado como “um estímulo que encoraja o formando a assumir uma responsabilidade crescente no seu desenvolvimento profissional” (Alonso, 1998, p.221). Posto isto, a figura de supervisor é, de acordo com Alarcão & Roldão (2008), a de alguém que se preocupa em ajudar os profissionais de educação a crescer profissionalmente através do estabelecimento de ambientes formativos estimuladores que levam a um autoconhecimento e reflexão sobre as práticas e que fornecem conhecimentos uteis para a prática profissional. Para Alarcão e Tavares (2007), o ato de supervisão pedagógica assemelha-se ao ato de ensinar, neste caso específico ensinar alguém a ensinar. Ao ser praticada em estágio pedagógico, ajuda na “construção e desenvolvimento da capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir as estratégias concretas a pôr em prática” (Nóvoa 1991, p.524). Em suma, a supervisão entende-se como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão, 2009, citada por Barros 2012, p. 109). Por este motivo deve ser um processo continuado, centralizado no desenvolvimento profissional docente, concretizando-se “quer no feedback às reflexões periódicas (...), quer no feedback às planificações das intervenções docentes (...), geradora de análise e discussão conjunta ” (Campos & Gonçalves, 2010, p. 11).

O professor tem assim o dever de perspetivar a sua profissionalidade enquanto aprendizagem constante, de modo a construir e atualizar um quadro teórico conceptual e legal significativamente abrangente, que permita a criação e promoção de práticas inovadoras e diversificadas, para as quais também é relevante o conhecimento do contexto no qual estas se desenvolvem. O professor tem assim de demonstrar-se curioso, e é essa curiosidade que o impulsiona na busca de aprender para ensinar (Freire).



## **Capítulo 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO**

A prática pedagógica supervisionada no contexto do 1º CEB desenvolveu-se na EB1/JI Professor Doutor Marques dos Santos, também conhecida pela Escola dos Sentidos (cf. Anexo 2 B7.1). O contexto onde estamos inseridos apresenta um papel fundamental no nosso desenvolvimento, uma vez que o desenvolvimento de um indivíduo é influenciado e influencia o meio no qual este se encontra inserido (Bhering & Sarkis, 2009), revelando-se então fundamental caracterizar a instituição de estágio de modo a conhecer o microssistema, o mesossistema, e o exossistema onde está inserido o aluno. Só após conhecer o contexto será possível descrever e analisar as práticas desenvolvidas no mesmo.

A instituição de estágio pertence ao recém-formado (2012) Agrupamento de Escolas António Sérgio, que surge pela junção do Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Marinha à Escola Secundária António Sérgio “numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade, [que levem] à garantia de percursos sequenciais e mais articulados, assegurando uma transição adequada entre níveis e ciclos de ensino em unidades de gestão que permitam a um aluno completar a escolaridade no mesmo agrupamento de escolas” (Despacho n.º 5634-F/2012). Entendendo o agrupamento de escolas como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei n.º 137/2012, Art.º6), importa referir que fazem parte deste agrupamento de escolas: Escola Secundária António Sérgio (sede), EB2/3 de Santa Marinha, EB1/JI do Marco, EB1/JI das Pedras, EB1 da Praia, EB1/JI Quinta das Chãs e EB1/JI Prof. Dr. Marques dos Santos. Os agrupamentos de escola apresentam autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial (Decreto-Lei n.º 137/2012), e, neste sentido, torna-se relevante referir que essa “autonomia pressupõe, pois, um processo social, uma responsabilização progressiva, uma conquista social local, uma crescente adequação entre processos e resultados, um exercício de participação e de inscrição da educação no espaço público” (Recomendação n.º 7/2012, ponto 7). Assim o agrupamento, no seu Projeto Educativo (Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Marinha [AVESM], 2007) assume como sua missão “Criar um ambiente de ordem e trabalho que conduza ao sucesso” (p.54). Para esse efeito propõe 5 objetivos globais, educativos e culturais, que traduzem os valores pelos quais norteia toda a ação

educativa, sendo eles: “Fortalecer o acto educativo tornando-o sequencial e abrangente”; “Tornar a vida escolar mais motivante e atraente”; “Estimular e fortalecer a vida escolar, pelo respeito em humanização”; “Incentivar uma educação integral”; e “Cultivar o gosto pela vivência cultural em abertura” (AVESM, 2007, p.52). Para estes cinco objetivos, equacionados pelo referido agrupamento de escolas, são propostos objetivos específicos, assim como estratégias que vão ao encontro da sua missão. Deste modo, são definidos objetivos específicos que se desenvolvem em vários âmbitos:

melhorar o domínio da Língua Portuguesa e o desempenho e o resultado global dos alunos; reduzir o número de ocorrências relacionadas com a segurança; promover uma atitude comportamental respeitosa; envolver os encarregados de educação no processo educativo de forma mais activa e participada; melhorar a imagem do Agrupamento junto da comunidade educativa; melhorar os espaços escolares no que se refere aos recursos físicos; melhorar os espaços escolares no que se refere aos recursos humanos; melhorar a inteiração de todos os intervenientes no processo educativo, reforçando o trabalho cooperativo; melhorar os índices de sucesso e a eficácia do apoio educativo e das metodologias utilizadas; Diminuir o absentismo e abandono escolar; melhorar a inclusão de todos os alunos com Necessidades Educativas Especiais, como objectivo transversal a toda comunidade escolar; implementar uma avaliação interna contínua e sistematizada das dinâmicas do Agrupamento; promover a educação para a saúde e para o exercício de uma cidadania responsável; melhorar as estruturas e procedimentos no domínio da comunicação entre escolas e dentro de cada escola; e diminuir e, quando tal não for possível, melhorar os procedimentos burocráticos (AVESM, 2007, pp. 55-62).

Para cada um dos objetivos específicos referidos, foram ainda delineadas estratégias de ação para “assegurar, no futuro, um funcionamento escolar e educativo em continuidade, em responsabilidade partilhada e colectivamente assumida” (AVESM, 2007, p. 53). Dentro delas, destacam-se agora aquelas que foram especialmente mobilizadas no contexto onde decorreu o estágio pedagógico como o melhoramento dos equipamentos informáticos, uma vez que todas as salas da escola e biblioteca, têm computador com acesso à internet que podem ser utilizados pelos professores e alunos no decorrer das aulas. Este aspeto permite ir ao encontro da estratégia mencionada no Projeto Educativo (2007) referente a “Criar nos alunos hábitos de estudo, de trabalho, de pesquisa, de organização que desenvolvam competências que suportem as diferentes aprendizagens, generalizando a todos os alunos a utilização das tecnologias de informação e comunicação” (AVESM, 2007, p.56). Foi também visível, a importância atribuída à vigilância no interior e no exterior da instituição, realizada pelas diversas assistentes operacionais, assim como, pelos porteiros e vigilantes, sendo esta uma das estratégias que permite responder aos problemas

relacionados com a segurança citados no PE (AVESM, 2007). O agrupamento de escolas sentiu a necessidade de combater a desvalorização da escola enquanto Centro Educativo e para isso definiu que era necessário “sensibilizar/responsabilizar os pais e os encarregados de educação pelos comportamentos/attitudes dos seus educandos” (AVESM, 2007, p. 56). Deste modo, todas as primeiras quintas-feiras de cada mês entre as 09h e as 10,30h, os professores titulares de turma, da EB1/JI Prof. Dr. Marques dos Santos, estão disponíveis para reunir com os encarregados de educação; para além deste horário fixo, os professores titulares estão também disponíveis para dialogar com os encarregados de educação noutros momentos, e sempre que for necessário. Esta disponibilidade permite

promover acções de reflexão e debate com os encarregados de educação sobre a prática do acto educativo em comunicação e abertura e sobre outros temas do seu interesse que os ajudem no desenvolvimento de estratégias de acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos (AVESM, 2007, p.57).

A Escola Básica Prof. Dr. Marques dos Santos é constituída por um edifício inserido numa área de dez mil metros quadrados com vista para o rio Douro. De acordo com o arquiteto do projeto, Joaquim Massena, “este espaço defende um novo conceito de aprendizagem e de ensino, pretende unir gerações e permitir aos alunos que num único dia de aulas explorem os cinco sentidos” (Fonseca, 2012).

Esta instituição localiza-se na freguesia de Oliveira do Douro, mais especificamente na Avenida D. João II, perto da Ponte do Infante. A referida freguesia pertence ao concelho de Vila Nova de Gaia, e é delimitada, em termos geográficos, a Norte pelo rio Douro, a Noroeste por Vila Nova de Gaia (Santa Marinha), a Oeste por Mafamude, a Sul por Vilar de Andorinho e a Sudoeste por Avintes. Oliveira do Douro possui uma área total de 6,72 km<sup>2</sup>, e alberga uma população residente de cerca de 22 383 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2011).

O local de estágio acolhe dois níveis de educação, a Educação Pré-Escolar e o 1º CEB, que se distribuem por dois dos três pisos do edifício. No piso térreo encontram-se quatro salas da Educação Pré-Escolar (cf. Anexo 2 B7.2.1); três salas para o 1º CEB; cinco casas de banho, quer para a Educação Pré-Escolar quer para o 1º CEB; uma sala de refeições com a respetiva cozinha (cf. Anexo 2 B7.2.6); um posto médico e de primeiros socorros (cf. Anexo 2 B7.2.3); uma biblioteca e videoteca (cf. Anexo 2 B7.2.9); uma sala destinada à componente de apoio à família (CAF) e outra relativa ao centro de Atividades de Tempos Livres (ATL); um museu permanente (cf. Anexo 2 B7.2.4); quatro salas de

estudo ao serviço do apoio pedagógico (cf. Anexo 2 B7.2.19); um gabinete para o serviço administrativo e informativo; e ainda uma sala do pessoal docente e outra de pessoal não docente; e uma sala do coordenador da escola.

No primeiro piso localizam-se quatro salas destinadas ao 1ºCEB; dois laboratórios, um de artes (cf. Anexo 2 B7.2.17) e outro de ciências (cf. Anexo 2 B7.2.18); um salão polivalente (cf. Anexo 2 B7.2.13), quatro instalações sanitárias e balneares (cf. Anexo 2 B7.2.20) e ainda três salas para do ATL. Alguns metros a baixo no nível do solo, encontra-se uma cave, que contém um pequeno armazém de materiais e equipamentos, e ainda um gimnodesportivo preparado para receber e desenvolver vários tipos de desportos (cf. Anexo 2 B7.2.5), com materiais desportivos, no qual as crianças/alunos podem praticar educação e expressão físico-motora.

Ocupando cerca de 50% da área total da instituição, encontra-se o espaço exterior, que está equipado com um parque lúdico, cujo chão se encontra pavimentado com um material esponjoso que ampara as quedas das crianças. A restante área circundante é composta por espaços pavimentados com cimento, onde se encontram alguns bancos, e ainda por espaços verdes onde se encontram algumas árvores a arbustos; devidamente identificados por uma placa, estes espaços verdes têm como intenção “despertar o interesse [dos alunos/crianças] pelo meio ambiente” (Oliveira, 2010, s.p.).

No que diz respeito aos recursos humanos da instituição, existem 11 profissionais de educação pertencentes ao corpo docente, assim como nove assistentes operacionais, três profissionais de apoio especializado, entre outros, como pode ser consultado em anexo, no organograma da instituição de estágio (cf. Anexo 2 A2).

Relativamente ao horário da Escola EB1/JI Prof Dr. Marques dos Santos, as atividades letivas decorrem entre as 09.00h e as 15.30h para o Pré-Escolar e entre as 09.00h e as 17.30h para o 1.º CEB, Para além do horário letivo (cf. Anexo 2 A1) os alunos interessados podem frequentar um prolongamento, da responsabilidade do CAF no JI e do ATL no 1.º CEB.

Direcionando o olhar especificamente para a sala onde a prática pedagógica foi desenvolvida (cf. Anexo 2 B7.3), de acordo com as observações realizadas, é possível mencionar que a sala é climatizada com dois aquecedores presentes em ambas as extremidades da sala. Uma das paredes laterais da sala é composta unicamente por uma janela, possibilitando sempre a entrada de luz natural não existindo estores; sempre que é necessário é possível também ligar a luz artificial. Estão ainda presentes na sala vários meios tecnológicos como o quadro interativo, o retroprojektor e o computador. A estes

recursos acrescem um quadro branco de canetas, e os materiais dos alunos, que se encontram arrumados num armário embutido. Para além destes materiais, existem também mesas e cadeiras, que no início do estágio estavam distribuídas em fileira de frente para o quadro sendo que a mesa do professor se encontrava perpendicular às fileiras.

Relativamente ao horário da turma é possível verificar (cf. Anexo 2 A1) que é constituído pelas 25 horas semanais distribuídas pelas áreas disciplinares e não disciplinares de acordo com o que está estipulado no Decreto-Lei n.º 139/2012. A turma tem também disponíveis Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – de música, inglês, atividade física e ciência viva – que decorrem todos os dias, distribuídas em blocos de 45 minutos cada das 16.00horas às 17.30horas, excetuando as segundas-feiras e as quintas-feiras, onde decorrem entre as 09.00horas e as 10.30horas. Dentro deste horário da turma estão presentes várias rotinas, de entrada, de saída e do lanche: as duas primeiras, tal, como o próprio nome indica, são realizadas antes de entrar na sala e antes do sair da sala. No que diz respeito às rotinas do lanche, estas são efetuadas dentro da sala, no intervalo da manhã, entre as 10.30h e às 11.00h e no da tarde, entre as 15.30h e as 16.00h. Antes do intervalo são fornecidos aos alunos os lanches, que são cedidos pela Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia, patenteando-se saudáveis.

A turma era inicialmente constituída por 24 alunos, 10 do género masculino e outros 14 do género feminino, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos de idade. Dos 24 alunos, 13 estavam a frequentar o primeiro ano de escolaridade e 11 frequentavam o segundo ano de escolaridade. No entanto, a aluna B.M. estava em situação de abandono escolar desde o início do ano, sendo a sua situação escolar desconhecida, e o aluno J.S. foi transferido para a Escola EB1/JI da Bandeira a meio do 1º período, pelo que a turma passou a ser constituída por 13 alunas e nove alunos. É ainda importante referir que o aluno H., apesar de estar matriculado no segundo ano de escolaridade, estava a frequentar o primeiro ano, devido ao número de faltas dadas no ano letivo anterior. Para além destas informações, é fundamental mencionar que dois dos alunos são estrangeiros, e que possuem reduzidas competências ao nível do português, tanto oral como escrito. É importante referir também, que desde o início do estágio, estes dois alunos frequentavam o apoio educativo; para além deles também outros dois alunos, do segundo ano escolar, o frequentavam. Contudo, no decorrer no 1º período letivo outros alunos foram encaminhados para o apoio, de modo a responder mais especificamente às necessidades e dificuldades demonstradas pelos mesmos.

Para caracterizar, mais especificamente, os alunos constituintes da turma foi fundamental consultar as informações recolhidas pelo professor cooperante, assim como as informações recolhidas nos inquéritos realizados aos encarregados de educação (cf. Anexo 2 B9.1). Deste modo, no que respeita às habilitações literárias, é possível dizer que 10% dos encarregados de educação não sabe ler nem escrever, e outros 10% concluiu o 1º CEB; cerca de 30% dos pais possui o 6º ano de escolaridade, 24% concluiu o 3ºCEB, 7% concluiu o ensino secundário e 5% é licenciado; as restantes habilitações são desconhecidas. Relativamente à situação profissional dos encarregados de educação, é possível referir que a maioria se encontra desempregada; por outro lado 14 estão efetivos na função que desempenham. No que concerne à zona de residência dos alunos, importa mencionar que a maioria das crianças vive perto da instituição, nas freguesias que a circundam.

As interações desenvolvidas demonstraram-se positivas para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que, através das observações diretas, foi possível verificar que a turma se regia por algumas regras estipuladas pelo professor cooperante, que se mostra flexível no cumprimento das mesmas, potenciando também alguns momentos de partilha nos quais escuta as crianças da turma, procurando atender às necessidades de cada um. Quanto às interações aluno-aluno pode referir-se que a maioria dos alunos é capaz de estabelecer relações de amizade, sendo isto mais evidente entre alunos do mesmo ano de escolaridade. A exceção a este facto recai sobre os alunos de outra nacionalidade, que, devido à barreira criada pela língua materna, sentem dificuldades no estabelecimento de relações com os restantes alunos. Apesar da maioria dos alunos se relacionar de forma positiva, durante o período inicial de observação, foi verificado que os alunos não se revelaram capazes de desenvolver trabalho em grupo de forma colaborativa. Existem também cinco alunos que, segundo o relatório desenvolvido pelo professor cooperante de turma, apresentam uma “acção perturbadora” que “impede o normal funcionamento da aula” (cf. Anexo 2 B9.3, Relatório de turma, 2013, p.1); no entanto, o caso do aluno L. é o que requer maior atenção, uma vez que este aluno “é violento, extremamente conflituoso e não lida bem com a autoridade” (cf. Anexo 2 B9.3 – Relatório de turma, 2013, p.1).

As observações diretas e indiretas realizadas, permitiram aferir estas e outras dificuldades e necessidades relativas aos alunos da turma 2.º B, que serão expostas de uma forma mais pormenorizada no próximo capítulo, assim como serão apresentadas algumas das ações desenvolvidas em torno delas. Como já foi referido no início deste capítulo, o desenvolvimento humano é influenciado e influencia o meio de inserção (Portugal, 1992),

deste modo, todas as informações aqui referidas permitirão compreender melhor todo o que for referido no capítulo seguinte.



### **Capítulo 3 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO**

Como foi referido no capítulo 1 do presente relatório, é necessário que o professor se compreenda a si mesmo como um investigador, promovendo práticas reflexivas, para que as suas ações sejam fundamentadas e transformadoras da própria prática (Alarcão, 2000). É neste sentido que, neste capítulo, se irá analisar as intervenções promovidas pela mestranda no contexto de estágio pedagógico supervisionado, refletindo sobre as ações desenvolvidas e os resultados obtidos numa perspetiva de promover e melhorar competências e saberes inerente à prática profissional.

Toda a ação promovida, na Escola Básica Professor Doutor Marques dos Santos, teve por base a noção de colaboração definida por Hargreaves (1998). Desta forma, ela permitiu: um *apoio moral* elevado por parte do par pedagógico e do Orientador Cooperante (OC); uma *eficiência acrescida*, uma vez que as atividades desenvolvidas foram estruturadas mutuamente, levando a que as responsabilidades das mesmas fossem partilhada por todos; uma *eficácia melhorada*, visto que possibilitou que as escolhas, realizadas para o desenvolvimento das ações fossem mais arrojadas, devido ao apoio existente. Finalmente, levou, também, à evolução da *capacidade de reflexão*, porque potenciou a troca de feedbacks, em momentos que se transformaram em verdadeiras *oportunidades de aprendizagem* pelas partilhas realizadas entre a díade, o OC e a supervisora.

Do mesmo modo, é necessário referir que as práticas promovidas no decorrer do estágio profissional supervisionado envolveram, em todos os momentos, a metodologia de investigação-ação, que foi elaborada tendo em conta as espirais de observação, planificação, ação e reflexão, levando a uma nova reorientação da ação (Coutinho et al, 2009). Esta metodologia, desenvolvida em conjunto com as dimensões que envolvem o ato pedagógico referidas por Roldão (2010), possibilitou a construção e evolução de diversas competências profissionais. Deste modo, a prática pedagógica baseou-se em processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, sendo que a primeira e a última estiveram presentes em todos os outros processos, permitindo uma posição indagadora face aos mesmos.

O estágio nesta instituição de ensino iniciou-se com um processo de observação participante, do contexto de sala de aula e da instituição, mas também das interações entre os diferentes intervenientes do processo educativo. Este processo de observação permitiu “obter resultados objectivos” (Trindade, 2007, p.39) sobre as características da turma e do meio envolvente, e ainda sobre a forma de atuar do OC. Assim sendo, a observação permitiu conhecer melhor todas as componentes específicas que fazem parte do processo educativo e do contexto no qual se desenvolveu o estágio. É relevante referir que esta recolha foi desenvolvida em colaboração com o OC, que, através de diálogos informais, facultou informações fulcrais para o reconhecimento das características do contexto e da turma em específico, assim como, das necessidades apresentadas pelos alunos. Todas as informações recolhidas foram compiladas através de notas de campo que, após serem tratadas e analisadas, permitiram diagnosticar e estabelecer prioridades específicas para a ação que se iria desenvolver com o grupo de alunos. Desta forma, foi possível gerir o currículo adaptando-o, assim como adequar estratégias e planificar atividades ajustadas às necessidades e aos interesses evidenciados (Roldão, 1999b).

Igualmente, a observação direcionada sobre a ação do OC possibilitou analisar não só as atividades por eles desenvolvidas, como também as estratégias mais utilizadas e os modos como interagiu com os diversos alunos, no geral e individualmente. A constatação destas evidências possibilitou atenuar a insegurança e hesitação, sentida no início do estágio, sobre a ação de ensinar no contexto específico de uma turma do 1º CEB. Assim, a formanda encarou este momento de observação como “uma oportunidade de (...) se envolver colaborativamente, na reflexão sobre o (...) desempenho profissional [do OC] e na investigação e discussão de estratégias que permit[iri]am melhorar a sua prática” (Reis, 2011, p.9).

Da mesma forma, a observação sobre o ambiente educativo permitiu recolher dados sobre a sala na qual se iria desenvolver a prática pedagógica, identificar materiais e espaços existentes na instituição, tendo em conta que o ato de ensinar e de aprender não necessita de se desenvolver apenas na sala de aula. Decorrente dos dados recolhidos através da observação sobre o espaço, foi desenvolvida uma reflexão entre a díade e o OC com o intuito de modificar a distribuição das mesas. Esta necessidade adveio do princípio de que “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, desta forma, a aprendizagem dos alunos” (Arends, 1995, p.93). Assim sendo, e entendendo que, na ação pedagógica, a organização do espaço deve ser flexível (Arends, 1995) a disposição das mesas foi alterada de acordo com as estratégias de

ensino utilizadas pela equipa de trabalho, assim como as características individuais dos alunos e as suas características enquanto grupo. Deste modo, a organização, que inicialmente era em fileiras, todas viradas para o quadro, foi alterada para a disposição em “L”; a adoção desta forma explica-se pela facilidade que apresenta para a constituição de grupos de trabalho, potenciando “a discussão e (...) a aprendizagem cooperativa” (Arends, 1995, p. 95). Deste modo, foi possível obter mais espaço na sala, o que também possibilitou, por exemplo, a organização de momentos em roda no chão, sempre que o tipo de atividade assim necessitasse. Contudo, mesmo com esta alteração, a “zona de ação” (Arends, 1995) do professor, continuava bastante reduzida, devido às características estruturais da sala, tendo sido por isso necessário que a estagiária se movimentasse com especial cuidado, para tentar responder a todas as necessidades dos alunos.

No que concerne, mais objetivamente, à observação realizada em torno das crianças, ou seja, das suas características e interesses, é fundamental referir que na mesma turma se encontram alunos a frequentar anos diferentes, levando à existência de grandes divergências relativamente às competências e conhecimentos já apreendidos e construídos. Do mesmo modo, durante o processo de observação inicial foi possível constatar que toda a turma necessitava de trabalhar aspetos inerentes à Educação para a Cidadania, respeitantes ao comportamento e às atitudes dos alunos dentro da sala de aula, ou seja, às interações adulto-criança e criança-criança. Ainda foi possível reconhecer a necessidade que os alunos, principalmente os do 1º ano, tinham em expressar as suas ideias e em partilhar as novidades ou algum aspeto significativo para eles. Foi possível constatar também que os diferentes grupos apresentavam diversas dificuldades relativamente às diferentes áreas curriculares. Relativamente à área do Português verificou-se que a maioria dos alunos do 1º ano sentia dificuldades no desenvolvimento da sua consciência fonológica, sendo que dificilmente identificavam fonemas ou grafemas já trabalhados com eles, excetuando a Clá, mas também a Bea, a A e o Ra. A presença de dois alunos romenos na turma a frequentar o primeiro ano de escolaridade, que possuíam vocabulário em português quase inexistente, levou à necessidade de estes frequentarem o apoio educativo, mais especificamente nesta área curricular. Relativamente às dificuldades apresentadas pelos alunos do 2º ano, estas recaíam sobre o domínio da escrita, visto que os alunos, de uma maneira geral transcreviam os seus pensamentos para o papel, como se os estivessem a enunciar oralmente, levando à ocorrência de um elevado número de erros ortográficos. A revisão textual, quer da coerência e coesão das ideias quer dos erros ortográficos, realizava-se com elevado esforço, mais especificamente nos casos da I.G, da A., do S., da

A.R. e do J., sendo de salientar que os dois últimos alunos frequentavam apoio educativo. Toda a turma apresentava também um campo lexical bastante reduzido. Relativamente à área da Matemática, no caso dos alunos do 1º ano de escolaridade, apenas o Cris, a Rah. e a Lar. apresentavam dificuldades na seriação e na classificação, não conseguindo seriar objetos de acordo com uma dimensão, nem agrupá-los de acordo com certas características. Contudo, no que concerne a problemas de cariz dedutivo ou indutivo todo o grupo, à exceção da Clá sentia dificuldade. No grupo do 2º ano, os alunos apresentavam reduzidas capacidades relativas às estratégias de cálculo mental, necessitando de materiais que os auxiliassem na resolução das operações. No que respeita a área de Estudo do Meio, não foram evidenciadas dificuldades ou necessidades significativas em nenhum dos elementos da turma. Do mesmo modo, no que diz respeito às Expressões Artísticas e Físico-Motoras não foram observadas nenhuma dificuldade nem necessidades específicas na turma, muito provavelmente, porque todos os dias os alunos desenvolviam atividade relacionados com uma das expressões.

O processo de observação não foi desenvolvido apenas no início do estágio, pelo contrário, este decorreu durante toda a prática, e, por isso mesmo, possibilitou a recolha de dados fundamentais que serviram de base ao processo de planeamento e avaliação das atividades desenvolvidas. Assim sendo, as informações recolhidas no decorrer da prática permitiram a sua adequação às características dos alunos da turma. Por outras palavras, permitiram um processo de “avaliação das necessidades [e] análise da situação” (Diogo, 2010, p.1) conducentes a uma planificação mais adequada das intervenções. Para este efeito foram construídas grelhas de observação/avaliação (cf. Anexo 2 B6) que permitiam avaliar o desenvolvimento dos alunos nas diferentes atividades. É possível ainda referir que a mestranda encarou a observação como uma forma de: “aprender a ensinar” por permitir estudar o processo de ensino e de aprendizagem, assim como distinguir diversos tipos de intervenção didático-pedagógicas; “aprender a investigar”, visto que é uma etapa imprescindível na investigação; e “aprender a ser um professor reflexivo”, uma vez que permite a recolha de dados que conduzem a uma reflexão (Pacheco & Serafini, 1990, p. 2).

Todas as informações recolhidas foram alvo de constantes reflexões individuais e colaborativas, permitindo construir planos de ação que respondessem às necessidades demonstradas pela turma, mas tentando sempre que fossem conjugadas com os seus interesses e gostos. Desta forma, inicialmente eram delineados, em conjunto com o OC, os conteúdos das diversas áreas curriculares que seriam desenvolvidos numa determinada semana, tendo em conta as necessidades de desenvolvimento e as aprendizagens já

construídas pelos alunos, esta discussão possibilitou a existência de uma sequencialidade das atividades no decorrer da semana. Posteriormente, eram delineadas as atividades que seriam desenvolvidas com os alunos, em cada um dos dias; neste momento também eram estabelecidas as formas e instrumentos de avaliação que seriam utilizados, assim como os recursos que seriam necessários.

Devido à dinâmica do estágio profissional no contexto de 1ºCEB, a mestranda começou por desenvolver, com a turma, duas atividades em dias diferentes, de seguida assumiu um dia de intervenção e, posteriormente, as atividades dos três dias de estágio por semana. Durante as semanas em que a mestranda apenas dinamizou parte das atividades com a turma, teve o cuidado de estas estarem de acordo com a planificação semanal construída em colaboração entre o par pedagógico e o OC (Cf. Anexo 2 A3). Esta necessidade de articulação entre as atividades adveio da consciência, já desenvolvida pela mestranda, de que é necessário que exista uma ligação entre as atividades desenvolvidas, possibilitando o trabalho a partir dos conhecimentos já construídos pelos alunos, de modo a que estes possam construir aprendizagens significativas (Alonso, 1998; Leite, Gomes & Fernandes, 2001).

Quando as ações da mestranda ocuparam todo o dia, as planificações tornaram-se mais específicas, passando a ser planificações diárias, ou planos diários (Cf. Anexo 2 A5; Anexo 2 B2). Nestes planos, a descrição de cada uma das atividades a desenvolver era mais pormenorizada, expressando as estratégias de ensino, a gestão do espaço, do tempo e dos recursos e ainda os instrumentos de avaliação. Sempre que necessário, a mestranda redigia algumas notas que indicavam aspetos a ter em atenção em cada momento, como por exemplo a necessidade de fornecer materiais específicos a certos elementos da turma, a forma como a mestranda se deslocaria pela sala, entre outros aspetos. A construção dos planos diários permitiu, assim, uma orientação mais minuciosa da prática educativa a ser desenvolvida, através da estruturação da ação que nela estava patente (Pacheco, 1996; Leite, 2010).

A atenção dada a cada uma destas dimensões da planificação foi cuidadosa e fundamentada, uma vez que só assim a planificação poderia estar adequada ao grupo de alunos de forma a dar resposta às suas necessidades e interesses. Consequentemente, esta adequação ao contexto possibilitou uma ação mais estruturada e adaptada, para que os alunos estivessem envolvidos num ambiente propício ao seu desenvolvimento e à construção de aprendizagens significativas. Para tal, foi necessário promover oportunidades diversificadas, integradas e integradoras, que respeitassem a diversidade

cultural e os ritmos de aprendizagem de cada aluno (Tomlinson, 2008). Deste modo, no momento de planificar, foi necessário conhecer o conteúdo dos Programas das diferentes áreas curriculares (Ponte et al., 2007; Reis, 2009; Ministério da Educação [ME], 2004) mas também confronta-lo com as Metas Curriculares (2012) estipuladas para cada um dos anos escolares. Por conseguinte, esta informação recolhida nos documentos legais necessitou também de ser confrontada com as planificações anual e semestral, criadas pelo OC em colaboração com outros professores. No entanto, como a turma era constituída por dois grupos de anos escolares diferentes, foi ainda necessário encontrar temáticas e assuntos comuns que permitissem o mais possível desenvolver atividades em conjunto, no sentido de um currículo integrado, a partir do qual se desenvolvessem atividades e estratégias diferenciadas (Roldão, 1999a). Assim, normalmente, a ação pedagógica iniciava-se através de um tema globalizador comum, sendo que posteriormente cada grupo partia para tarefas diferenciadas, tendo em conta as suas características e graus de desenvolvimento. Só através desta diferenciação curricular e pedagógica foi possível respeitar as características de cada criança e promover a evolução das suas potencialidades, difundindo a igualdade de oportunidades e consequente equidade, tal como está designado na LBSE (1986).

Ainda no momento de planificação, como já foi mencionado, eram perspectivadas as formas de avaliação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, assim como os instrumentos a ser utilizados. Eram então construídas grelhas de avaliação/observação (Cf. Anexo 2 B6) que permitiam uma maior rentabilização de todo o processo, e que, após o seu preenchimento, possibilitavam uma observação rápida e eficaz sobre o desenvolvimento e aprendizagens construídas pelos alunos. Nestas grelhas eram apresentados os conteúdos/competências que se esperava que os alunos construíssem e/ou desenvolvessem e que correspondiam a “intenções relativas à aprendizagem e desenvolvimento” (Diogo, 2010, p. 7) dos alunos. No entanto, estes não poderiam ser demasiado restritivos e tecnicistas, devendo auxiliar o processo de ação, constituindo-se como guias e demonstrando as intenções pedagógicas da equipa educativa, permitindo clarificá-las e orientar a escolha de estratégias, tarefas, materiais e recursos (Diogo, 2010). Importa ainda referir que as grelhas e as informações que estas permitiram recolher foram sempre encaradas numa dimensão formativa, uma vez que tinham a intenção de, após serem analisadas, permitir “diagnosticar, prever, reformular e reorientar” (Roldão, 1999b, p.51) as ações pedagógicas a serem desenvolvidas futuramente.

No decorrer de todo o estágio pedagógico no 1º CEB, a planificação foi um instrumento que auxiliou toda a ação pedagógica, uma vez que, devido às suas

características, permite reduzir os imprevistos. Esta redução deve-se às possibilidades de “uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades previstas de antemão, com as quais se pretende alcançar determinados objectivos, tendo em consideração a limitação de recursos” (Ander-Egg, cit. por Fernando Diogo 2010., p.4). Deste modo, as planificações permitiram prever a ação de forma a minimizar fracassos e a potenciar o desenvolvimento e a aprendizagens dos alunos, de uma forma integrada e integradora.

Contudo, nem todos os imprevistos podem ser antecipados e prevenidos, e, como é possível constatar nas reflexões realizadas na narrativas individuais (cf. Anexo 2 A6; Anexo 2 B4), a mestranda deparou-se com alguns momentos nos quais a planificação teve de ser modificada de acordo com as ocorrências do momento da ação. O surgimento de imprevistos, à semelhança do que ocorreu no contexto de EPE, demonstrou-se, inicialmente, um desafio, mas que foi rapidamente ultrapassado neste contexto devido à experiência desenvolvida no estágio pedagógico anterior. A reação aos imprevistos foi melhorando à medida que o tempo avançava e que a formanda se sentia mais à vontade na promoção das ações educativas. Para a resolução destas situações inesperadas foi necessário refletir na ação, sendo que, para esse efeito, a formanda aliava os conhecimentos já adquiridos sobre os vários referenciais teóricos às competências já desenvolvidas em contextos pedagógicos para que, de forma célere, conseguisse responder o mais adequadamente às variadas situações que iam surgindo. Deste modo, é possível afirmar que o contacto com estes imprevistos permitiu construir e desenvolver competências inerentes à reflexão na ação, na medida em que esta permite identificar e solucionar, de forma rápida, problemas imediatos (Day, 2001).

A construção das diferentes planificações e planos em contexto de estágio, promovido num ambiente de colaboração e supervisão, permitiu desenvolver diversas competências inerentes a este processo. Os feedbacks transmitidos pela supervisora permitiram “indagar e melhorar a qualidade da acção educativa” (Vieira & Moreira, 2011, p. 11), possibilitando a melhoria das planificações construídas. A evolução e aperfeiçoamento das planificações, como se pode confirmar nas planificações e planos diários em anexo (cf. Anexo 2 B1; B2), levaram a uma adequação destas às características do grupo, às suas necessidades e interesses, respeitando o seu nível de desenvolvimento. Deste modo, a colaboração e a supervisão permitiram que a mestranda perspetivasse as suas limitações levando-a a superá-las, e conseqüentemente, a reestruturar a ação promovendo um processo de ensino e de aprendizagem mais significativo, tanto para o aluno, como para a estagiária (cf. Anexo 2 B11).

A primeira atividade desenvolvida com a turma, denominada de “Estendal das Letras” (cf. Anexo 2 B11.1.1: B11.2.1), tentou responder às necessidades evidenciadas nos primeiros momentos do processo de observação, respeitantes ao conhecimento da grafia de cada letra maiúscula, mais especificamente nos alunos do 2º ano. Nesta atividade, os conhecimentos da área curricular de português, mais particularmente a grafia das letras, foram interligados com a área de expressão plástica, uma vez que cada aluno teve de decorar a sua letra, recorrendo a diversos materiais fornecidos pela mestranda, o que permitiu que existisse uma articulação entre conteúdos das duas áreas curriculares. A atividade iniciou-se com um momento denominado de “À descoberta das letras” no qual a estagiária promoveu um diálogo com a turma sobre as letras que cada um já conhecia. Do mesmo modo, incentivou a procura dessas letras em diversos materiais do quotidiano dos alunos, sendo que, no final, cada grupo teve de as organizar num cartaz (cf. Anexo 2 B11.2.3). Através destas atividades foi possível constatar quais os conhecimentos prévios que os alunos possuíam, podendo-se trabalhar de seguida a partir deles (Perrenoud, 2000; Miras, 2011). O facto de a mestranda potenciar o trabalho sobre diversos materiais do quotidiano dos alunos, permitiu interligar as aprendizagens escolares com as suas experiências de vida. Desta forma, a mestranda tentou que os alunos visualizassem essa ligação, para que, através dela, as crianças pudessem começar a compreender a importância da escola, e a sentirem-se mais motivadas para a aprendizagem (Beane, 2003). A mestranda tentou assim, nesse momento, organizar o currículo “em torno de questões sociais e pessoais [dos alunos, uma vez que a] adição do conhecimento popular e do dia a dia não só fornece novos significados ao currículo, como também refresca os pontos de vista” (Beane, 2003, p. 97).

Posto isto, foi distribuída a cada aluno uma letra (cf. Anexo 2 B11.1.1.2) para que estes decorassem recorrendo aos diversos materiais disponibilizados; no final, as letras foram organizadas por ordem alfabética, sendo que cada aluno, na sua vez, a foi colocar no local correto. No entanto, como todo o grupo do primeiro ano, excetuando a Clá. não conhecia ainda a ordem das letras no alfabeto, o auxílio dos alunos do 2º ano foi um elemento fundamental na realização desta tarefa. A mestranda, ao organizar esta troca e partilha de conhecimento entre todos os alunos, tentou que estes trabalhassem colaborativamente interagindo na ZDP, de forma a que todos alcançassem o nível máximo das suas capacidades (Vygotsky, 1991). Deste modo, os alunos do 2º ano relembrou este conteúdo de Português, podendo consolidá-lo, e os alunos do 1º ano puderam conhecer todas as letras que existem e qual a sua ordem. Este é um aspeto que as crianças abordarão

ao longo do tempo, e que veio a demonstrar-se útil em diversos momentos posteriores, tal como referido pelo OC na narrativa colaborativa desenvolvida em torno desta atividade (cf. Anexo 2 A7). Esta atividade, por envolver a manipulação de diversos materiais ligados à expressão plástica, potenciou experiências sensoriais que permitiram às crianças desenvolver formas pessoais de se expressar (Oliveira, 2007). Consequentemente, levou à criação de uma maior afinidade com o trabalho que está a ser desenvolvido motivando-os para a realização das tarefas, levando-os a sentirem-se realizados e a gostarem do resultado final alcançado com o trabalho de todos.

Na realização desta atividade, os alunos dos dois anos estavam misturados e divididos em grupos de seis elementos, para que se pudessem ajudar através da partilha de conhecimentos, e desta forma, potenciar as possibilidades de aprendizagem de cada um, enquanto indivíduo e no global enquanto turma (Weilcart & Hohmann, 2004). No entanto, esta disposição potenciou um elemento negativo que já tinha sido constatado durante a observação, isto é, levou a que os alunos estivessem mais inquietos, criando um ruído que perturbou a natural sequência do trabalho. Foi então confirmada a necessidade que tinha levado à planificação da segunda atividade dinamizada pela mestranda, “Crescer com as regras”. O desenvolvimento desta segunda atividade passou principalmente pela discussão e reflexão de todos os alunos sobre o que é fundamental para o desenvolvimento de atividades em cooperação com os outros. Para isso, inicialmente, foi promovida uma reflexão em torno do que os alunos achavam que corria bem e o que corria menos bem no dia-a-dia da escola, transpondo-se posteriormente esta reflexão para o ambiente da sala de aula. Para este momento, as atividades planificadas envolviam a realização de alguns exercícios escritos sobre as possíveis regras da sala, contudo, a turma, no momento de realização desta tarefa encontrava-se num nível emocional bastante excitado. Posto isto, a formanda, refletindo na ação e entendendo que a agitação dos alunos poderia representar um impedimento para desenvolvimento dos conhecimentos esperados, alterou a estratégia a ser utilizada. Deste modo, foram discutidas oralmente quais as medidas a serem tomadas por todos para que o ambiente na sala de aula se tornasse melhor. Ou seja, foram debatidas quais as regras a cumprir na sala e quais as atitudes a serem promovidas para que os aspetos que a turma considerava negativos pudessem melhorar e serem ultrapassados. Para uma melhor perceção por parte dos alunos do que estava a ser explorado naquele momento, a formanda projetou uma adaptação das grelhas de avaliação construídas, para que a turma se autoavaliasse nas suas atitudes durante a atividade do “Estendal de letras”. Esta autoavaliação permitiu que cada um desenvolvesse uma atitude reflexiva, de

questionamento e de controlo, de modo a que cada criança pudesse proceder a uma autocorreção das suas atitudes (Cortesão, 2002; Santos, 2002). Neste momento, foram dramatizadas algumas situações-problema que costumavam ocorrer na sala de aula, para que os alunos conseguissem identificar as atitudes que estavam a ser alvo de reflexão e consequentemente entendessem melhor a necessidade de criar certas regras. A mestranda recorreu à expressão dramática visto que ela potencia nos alunos “o desenvolvimento da personalidade, [pela] expressão de sentimentos, criatividade, ludismo, desempenho de papéis, evasão pela ficção (...)” (Sousa, 2003, p. 39). Do mesmo modo, o facto de os alunos observarem essas situações de uma nova perspetiva, permitiu que compreendessem melhor a necessidade de desenvolver atitudes adequadas a quem se encontra numa sala de aula, mas também à vida em sociedade de uma forma geral (Nazareth, 2010). Cada regra que a turma concluía, era registada no computador presente na sala e projetada, para que todos os alunos pudessem visualizar o que estava a ser escrito, no final as regras foram compiladas e expostas na sala de aula (cf. Anexo 2 B11.2.2).

Estas escolhas tomadas pela mestranda no momento de reflexão na ação, basearam-se no reconhecimento de que as tecnologias de informação e comunicação proporcionam aos alunos uma motivação extra para o desenvolvimento das atividades. Esta motivação pode ser explicada pelo facto de os alunos as perspetivarem como um fator lúdico e prazeroso. Semelhantemente, a expressão plástica foi convocada devido às características de ludicidade a ela inerentes. Deste modo, a atividade tornou-se mais dinâmica, através da reflexão oral feita em conjunto e, por outro lado, mais apelativa para os alunos, uma vez que foram utilizadas as novas tecnologias da informação e comunicação e dramatizadas algumas das situações. Esta atividade, por permitir que os alunos refletissem sobre as suas atitudes, demonstrou-se fundamental para trabalhar com os alunos a dimensão pessoal da sua formação. Deste modo, a atividade “Crescer com as regras” possibilitou aos alunos desenvolverem “um relacionamento positivo com os outros no apreço pelos valores da justiça, da verdade e da solidariedade” (ME, 2004, p.13). Nos dias seguintes ao desenvolvimento desta atividade foi possível verificar que os alunos melhoraram as suas atitudes e tentaram cumprir as regras criadas em conjunto. Entendendo que esta vertente da dimensão pessoal é fundamental na “formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, Art.º 2, ponto 4), o par pedagógico desenvolveu uma nova atividade com a turma tendo por base o “Crescer com as regras”. Assim, na atividade “Aprender a cumprir as regras da sala” foi proposto aos alunos que autoavaliassem as suas atitudes num quadro construído para esse efeito, tendo

em conta as regras previamente elaboradas com a turma. Contudo, existiam alguns alunos que não se demonstravam muito disponíveis para o cumprimento das mesmas, desenvolvendo comportamentos negativos e que não estavam em consonância com a vida em sociedade, destacando-se os comportamentos do Leo. Este aluno, no decorrer de todo o estágio pedagógico, demonstrou-se perturbador do normal desenvolvimento das atividades letivas, importunando os restantes elementos da turma. Apesar de diversas formas de aproximação, por parte da díade, foram raras as vezes que este aluno promoveu atitudes positivas de convivência com os restantes alunos da turma e também da escola.

O tempo de intervenção direta com a turma foi aumentando, e quando a ação pedagógica ocupou um dia inteiro, foi possível aperfeiçoar e colmatar aspetos fundamentais para o desenvolvimento da ação educativa, inerentes à gestão do tempo e à articulação horizontal. Corroborando Arends (1995), no ensino, o tempo pode ser visto como um recurso crítico” (p.79), e estando a formanda em processo de formação, esta dimensão tornou-se ainda mais complexa de gerir. Assim sendo, nas primeiras atividades, o tempo planificado (Arends,1995) não coincidia com o tempo ocupado (Arends, 1995), ultrapassando-o. Estes atrasos deveram-se, por um lado à extensão das atividades planificadas, e, por outro, ao tempo que os alunos necessitavam para a realização das mesmas. No momento da construção das planificações destas atividades a mestranda sentiu alguma dificuldade em adapta-las ao tempo de ação dos alunos. No entanto, através do desenvolvimento da metodologia de investigação-ação, pela promoção da reflexão, ação e nova reflexão e posterior ação, alguns destes aspetos foram sendo melhorados. Estas reflexões, desenvolvidas colaborativamente, com o OC, a supervisora e o par pedagógico, permitiram colmatar esta dificuldade, levando a que o tempo planeado pela mestranda fosse ao encontro das necessidades e dificuldades dos alunos, de modo a coincidir com o tempo ocupado por eles na realização das tarefas. Esta adequação do tempo foi muitas das vezes alvo de reflexão, como é possível constatar nas diversas narrativas individuais construídas (cf. Anexo 2 B4) e foi este facto que levou ao seu melhoramento.

Do mesmo modo, a partir do momento em que as atividades do dia foram todas desenvolvidas pela mestranda, a planificação tornou-se mais coesa, no sentido de uma articulação horizontal promotora da integração curricular (Alonso, 1998). A mestranda começou a entender a necessidade de desenvolver atividades que apresentassem uma sequencialidade e interligação dos conteúdos das diferentes áreas curriculares. Por vezes, esta interligação de conteúdo apenas se verificava ao nível da interdisciplinaridade, outras vezes foi possível construir a ação pedagógica numa lógica transdisciplinar, ou seja, no

sentido de uma integração total dos conteúdos e conceitos a aprender pelos alunos. Esta dimensão de integração curricular, de acordo com Leite, Gomes & Fernandes (2001), “facilita a interpretação e a compreensão das realidades” (p.22) pelos alunos. Sob o mesmo ponto de vista, só tendo em conta os princípios de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade é viável “promover aprendizagens mais significativas e funcionais possíveis, que tenham sentido e desencadeiem [nos alunos] uma atitude favorável para realiza-las” (Zabala, 2011, p.186). Foi possível então compreender Leite (2012) quando esta refere que é necessário promover uma relação entre conteúdos para que seja potenciada uma aprendizagem o mais próxima possível da realidade, uma vez que só assim o aluno poderá interpretar diferentes situações, tendo em conta conhecimentos provenientes de todas as áreas curriculares, articulando-os nessa interpretação. E, de facto, a partir do momento em que a mestranda aprofundou e se consciencializou da importância desta abordagem, todas as atividades planeadas e desenvolvidas começaram a ter um “enfoque globalizador” (Zabala, 1998). Pretendendo a mestranda, com o uso desta conceção, que “as aprendizagens [fossem] o mais significativas possível e [permitissem] resolver os problemas de compreensão e de participação nas situações da vida real” (Leite, 2012, p.90).

O primeiro plano diário (cf. Anexo 2 B2.1) foi então pensado tendo em conta o tema globalizador denominado “Números mágicos”, com o intuito de desenvolver nos alunos um maior sentimento de empatia com a matemática, necessidade evidenciada através do processo de observação direta e participante. No decorrer do processo de observação foi possível constatar que a maior parte dos alunos da turma não demonstrava motivação para aprender, apresentando resistência particularmente à área curricular de matemática. Por conseguinte, e como já foi referido anteriormente, a maioria dos alunos da turma apresentava dificuldade e necessidades de desenvolvimento nesta área curricular. Na base desta atividade esteve a noção de que a matemática é fundamental para o desenvolvimento de competências necessárias no dia-a-dia da criança, pelo que é dever da escola formar os alunos para que estes a compreendam e utilizem não só no contexto escolar mas também no seu dia-a-dia (Ponte et al, 2007). De facto, a matemática é entendida como “uma linguagem que nos permite elaborar uma compreensão e representação [do] mundo, e um instrumento que proporciona formas de agir sobre ele para resolver problemas que se nos deparam e de prever e controlar os resultados da acção que realizarmos” (Ponte et al, 2007, p.2).

Atendendo a isto, a mestranda perspetivou atividades que demonstrassem a importância dos conhecimentos aprendidos na escola, na vida do quotidiano dos alunos. Neste sentido, foram planificadas atividades em torno do livro *O rapaz que tinha zero a matemática* de Luísa Ducla Soares. O dia foi iniciado com uma discussão/reflexão em torno do que os alunos entendiam sobre o conceito de matemática, assim como, a importância que tinha na vida de cada um deles. O uso deste recurso, e a reflexão que dele surgiu, permitiu desenvolver com toda a turma a consciência de que os conhecimentos matemáticos podem tornar-se muito úteis e importantes para o nosso dia-a-dia, dependendo da forma como somos capazes de os mobilizar. Esta discussão alargou-se às outras áreas curriculares, promovendo nos alunos a criação de uma série de ligações e relações entre as aprendizagens feitas na escola e a sua vida diária. Neste momento foi possível constatar que os alunos entendiam que a escola permitia que eles aprendessem a ler e por isso já identificavam os rótulos de algumas embalagens, proferindo que “já consigo ler a embalagem que diz leite”, do mesmo modo referiram que já “sabiam fazer contas” devido ao que os professores lhes ensinavam, assim como já sabiam “pintar de formas diferentes como faziam na escola”. Esta constatação demonstra-se bastante relevante, uma vez que, de acordo com Coll, et al. (citado por Leite, 2001), só quando os alunos “compreend[em] o que estão a aprender, para que servem os conteúdos e com que outras coisas se relacionam” (p.24) poderão construir aprendizagens de modo significativo. Para este momento, os alunos reuniram-se numa manta em roda, uma vez que se entende esta organização como apropriada para a criação de um ambiente mais acolhedor e potenciador de partilhas entre os diversos intervenientes (Weilcart & Hohmann, 2004). Neste, assim como em todos os diálogos/reflexões dinamizados pela estagiária, todos os alunos foram incentivados a partilhar as suas ideias, expressarem conhecimentos e sentimentos sobre os diversos assuntos abordados. Quando os alunos não participavam autonomamente nestes momentos a estagiária convidava-os a envolverem-se nas reflexões devido à importância que elas apresentam. Assim sendo, a troca de informações potenciada pelas reflexões levou a que cada aluno pudesse construir, alterar ou consolidar conhecimentos. A turma, no geral, com o desenvolvimento destas atividades de reflexão, passou a apresentar uma elevada participação, e qualidade de argumentação. No entanto, e como é possível constatar nas grelhas de avaliação dos alunos (cf. Anexo 2 B6) alguns deles não o faziam autonomamente sendo necessário direcionar-lhes algumas questões. No entanto, existiram alguns momentos de confronto de ideias e nestes momentos, em que os alunos discordavam sobre determinado assunto, a mestranda questionava-os, levando-os a

fundamentar o seu ponto de vista para que no final se chegasse a uma conclusão. Um dos momentos que gerou mais conflitos entre os alunos desenvolveu-se na reflexão em torno do conto *Desejos de Natal* de Luísa Ducla Soares, para a qual os alunos foram confrontados sobre o materialismo que está presente no nosso dia-a-dia. Neste momento, cada aluno tinha a sua perspetiva sobre o que era importante, mas ao contactarem com a realidade dos dois alunos romenos, entenderam que existem coisas básicas, como o calor de uma casa, que são muito importantes e que muitas das vezes nem nos lembramos delas. Assim sendo, após esta reflexão, os alunos identificaram que existem bens essenciais que são muito importantes.

Após este momento, e como em muitos outros momentos foi necessário proceder a uma diferenciação curricular, devido ao facto de a turma ser constituída por alunos de dois anos diferentes. A formanda deparou-se, varias vezes com o desafio de promover aprendizagens diferenciadas nos diferentes grupos e em cada aluno de cada grupo. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre estes momentos, uma vez que, a reflexão que deles emergiu possibilitou a construção de diversas competências relacionada com a diferenciação pedagógica e curricular. Para desenvolver esta diferenciação foram construídos diversos recursos de forma a potenciar a construção de aprendizagens pelos alunos. Assim, no caso da continuidade do dia sobre os “números mágicos” foram construídos diversos conjuntos de materiais, como abacos (cf. Anexo 2 B11.2.3), “Tabela d’O número mágico” (cf. Anexo 2 B11.2.2) e conjuntos de palhinhas (cf. Anexo 2 B11.2.4) para que os alunos se sentissem motivados a desenvolverem novos conhecimentos e conseqüentemente alcançarem os objetivos pretendidos, tendo por base a disponibilização destes novos materiais. Deste modo, o ábaco e as tabelas “d’O número mágico” foram distribuídos a todos os alunos dos dois grupos, sendo que para o 1º ano estes recursos apenas continham a barra das dezenas e das unidades, e, para o 2º ano para além destas, tinha também a barra das centenas. Este material tinha o objetivo de auxiliar os alunos no desenvolvimento de capacidades relacionadas com contagens de números naturais através da manipulação das suas peças. Os conjuntos de palhinhas apenas eram distribuídos aos alunos que não conseguiam elaborar a contagem através do abaco, ajudando-os na compreensão de que uma dezena corresponde a 10 unidades. Da mesma forma foram construídos recursos que permitissem auxiliar os alunos romenos em diversas atividades, a título de exemplo destaca-se o recurso a diapositivos aquando da exploração da “lengalenga das profissões” (cf. Anexo 2 B11.1.4.1). Nestes diapositivos encontravam-se imagens alusivas às diferentes profissões para que os alunos pudessem realizar uma

associação entre a palavra e a imagem e conseqüentemente desenvolverem novos conhecimentos.

Esta diferenciação foi pensada e planificada em consequência da análise dos dados recolhidos no processo de observação, na qual foi possível verificar que certos alunos demonstravam elevadas dificuldades na mobilização destes conhecimentos específicos. Deste modo, os diversos materiais disponibilizados tiveram a intenção de auxiliar os alunos na resolução das tarefas. Esse processo de diferenciação dos recursos materiais realizado pela mestranda partiu “da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente” (Sanches, 2005, p.133). Com o mesmo intuito, foi também proposta a entreajuda e a cooperação entre os alunos no desenvolvimento das diferentes atividades para que estes pudessem “aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante” (Sanches, 2005, p.133). Mais uma vez a mestranda teve como objetivo levar os pares a atuarem na ZDP dos colegas, ajudando-se mutuamente, de forma a potenciar o seu desenvolvimento (Vygostky, 1991). Assim sendo, a manipulação destes materiais possibilitou que os alunos construíssem e desenvolvessem conhecimentos e competências através da ação direta nos materiais, potenciando a construção de aprendizagens significativas por parte dos alunos.

No seguimento desta atividade e de todo o tema “Números mágicos” foram também trabalhados os conceitos de unidades de tempo (dia, semana o mês e o ano) e de nomeação dos dias da semana, para os quais também se utilizam os numerais de forma a simplificar a sua denominação. Desta forma, foi conseguida uma continuidade nos conteúdos uma vez que foi analisada a denominação de cada mês assim como a sua posição no calendário, fazendo corresponder a cada mês um numeral ordinal, de acordo com a sua posição no ano. Nesta ordem de ideias foi utilizada a canção “Os meses” de Inês Pupo e Gonçalo Prata, presente no cd “Canta o galo Gordo” como forma de interligar conceitos da área curricular de Estudo do Meio com a letra da música. A expressão musical foi então convocada para este momento de construção de conhecimentos, uma vez que a mestranda entendeu que a música permite a criação de significados, visto que desperta nos indivíduos diversos sentimentos e emoções (Lazzarin, 2004). A mestranda tentou assim, desenvolver estratégias tendo em vista esta criação de significados por parte dos alunos, através da audição ativa da música. Neste sentido, foi proposto que, aquando da indicação da estagiária, os alunos se fossem levantando, um a um, e que se deslocassem pela sala ao som da música até que todos estivessem de pé. No momento seguinte, foi pedido que toda

a turma escutasse a música e realizasse gestos no decorrer da canção. Neste momento foi perceptível que os alunos não se encontravam muito à-vontade, talvez por ser algo que não estavam habituados a desenvolver na sala de aula. Assim, a mestranda foi dando alguns exemplos de forma a desbloquear os alunos, e a partir daí todos realizaram a tarefa pedida sem qualquer problema. A utilização deste recurso musical e a sua exploração levou a que os alunos estivessem predispostos e motivados para a construção de novas aprendizagens, tornando mais fácil interligar os seus conhecimentos e mobilizá-los, tanto nas aulas, como no seu quotidiano. No final da atividade, os conhecimentos construídos foram consolidados através da elaboração conjunta do “Calendário” (cf. Anexo 2 B11.2.5; B11.2.4). Este recurso permitiu o desenvolvimento, a partir deste dia, da rotina “Que dia é hoje?”, na qual um aluno preencheria a tabela presente no “Calendário” para esse efeito. No final do estágio a mestranda ficou com a sensação de querer ter desenvolvido mais atividades de expressão musical com a turma, uma vez que os alunos demonstravam-se disponíveis e motivados para a realização destas atividades, mesmo quando não se sentiam muito à vontade para tal. Esta necessidade sentida, fundamenta-se no facto de a mestranda entender a expressão musical, e todas as restantes expressões, como sendo atividades artísticas e por este motivo potenciarem a comunicação, a originalidade e a criatividade, ao mesmo tempo que permitem o desenvolvimento de saberes e competências (Antunes, 2010).

O enfoque globalizador teve ainda mais impacto no momento de planificar e agir durante três dias consecutivos, permitindo que a formanda partisse de uma situação próxima da realidade dos alunos e que lhes era interessante e desafiante para promover a construção de conhecimentos de forma integrada (Leite, 2012), como é perceptível na Tabela síntese da prática pedagógica supervisionada (cf. Anexo 2 B14). A mestranda teve como base a conceção de que a ludicidade é “um instrumento de aprendizagem que favorece a aquisição do conhecimento (...) [que deve] ser usada como estímulo na construção do conhecimento humano e na progressão das diferentes habilidades” (Freitas & Salvi, 2007, p.4). Assim, surgiu, no ambiente da sala de aula, a personagem de um pirata, que desde logo se tornou um foco de grande interesse por parte dos alunos. Esta personagem tornou-se, desta forma, o tema principal em torno do qual se desenvolveram diversas atividades envolvendo as diferentes áreas curriculares. Programou-se, em díade, uma Unidade Didática para a qual foi estabelecida uma sequencialidade lógica e progressiva de atividades, de modo a que os alunos construíssem conhecimentos de uma forma ativa e significativa (cf. Anexo 2 B13). A planificação desta Unidade Didática

tentou, deste modo, interligar as necessidades demonstradas pela turma com os interesses e gostos que os alunos evidenciaram no decorrer do tempo de estágio pedagógico supervisionado. Desta forma, foram várias as atividades planeadas e desenvolvidas com a turma, sobre as quais se efetuarão de seguida algumas reflexões. Posto isto, pensa-se que será importante focar o olhar sobre o dia desenvolvido em torno do trabalho em grupo, no qual todas as atividades foram desenvolvidas em clima de colaboração entre os alunos.

O dia baseado no trabalho colaborativo iniciou-se com a tarefa “O pirata precisa de um novo barco – somos construtores”, através de um diálogo em grande grupo sobre uma imagem de um porto de pirata (cf. Anexo 2 B11.1.3.1), projetada no quadro interativo. Deste modo, foi possível conferir quais os conhecimentos que os alunos já possuíam sobre o conteúdo de figuras geométricas – polígonos; não polígonos – e, a partir daqui, construir novos conhecimentos. De seguida, a turma foi dividida em grupos mais pequenos para a realização da tarefa “Colocar mão à obra”; nesta, cada grupo teve de separar as figuras de cartolina (cf. Anexo 2 B11.1.3.2) fornecidas pela formanda, de acordo com um critério definido pelo grupo. A constituição dos grupos foi pensada pela formanda antecipadamente, uma vez que o grau de desenvolvimento dos alunos foi considerado um fator importante para que, no decorrer das tarefas, pudesse existir entreajuda nos elementos de cada grupo. Foi então tido em conta que “a interação com os pares mais competentes promove não somente novas aprendizagens, mas o desenvolvimento [contemplando esta interação] como factor de desenvolvimento cognitivo” (Sanches, 2005, p.135). O ambiente de cooperação promovido no processo educativo, neste e noutras atividades, foi entendido como um aspeto potenciador da aquisição de competências e do desenvolvimento de aprendizagens não só cognitivas mas também de socialização, inerentes às atitudes e afetos (Gonçalves & Trindade, 2010; Sanches, 2005).

A forma como cada grupo efetuou a separação das figuras geométricas foi partilhada posteriormente com os restantes grupos, neste momento de apresentação, foi promovida uma reflexão em torno das propriedades dos polígonos e dos não polígonos, e consequentemente exploradas as denominações de cada um. À medida que a reflexão se ia desenvolvendo, os grupos completaram o quadro disponibilizado pela mestrande, e, quando o quadro ficou completo (cf. Anexo 2 B11.2.5), foi feita uma revisão de tudo o que tinha sido discutido. Após esta tarefa, os alunos já poderiam responder ao desafio lançado pelo pirata, construindo um barco recorrendo apenas a polígonos. Deste modo, a turma desenvolveu a atividade “Construtores de Barcos” tendo por motivação o pedido do pirata levado pela mestrande para a sala de aula nesse dia. Mais uma vez, o trabalho em torno dos

conteúdos matemáticos teve como base a ludicidade, conseguida pelo elemento motivador “o pirata”, levando o grupo a desenvolver conhecimentos matemáticos de uma forma mais cuidadosa e significativa. Para esta construção de conhecimentos também ajudou o facto de este momento envolver a manipulação de objetos reais que permitiram trazer conteúdos do mundo abstrato para o concreto (Maia, 2009).

As atividades continuaram em torno do tema dos piratas, explorando as possíveis profissões que existem num porto de piratas para que, a partir delas, fosse possível refletir sobre as diversas profissões que cada aluno conhecia. Ou seja o olhar foi direcionado para o Estudo do Meio, e neste sentido importa referir que esta área curricular por “contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (ME, 2004, p.101) é fundamental para o desenvolvimento dos alunos na sua integridade. Para este efeito, foi proposto que os mesmos grupos de alunos pesquisassem/procurassem, em diversos materiais, exemplos de profissões, e que, posteriormente, registassem os seus nomes (cf. Anexo 2 B12.1;2), para depois ser efetuada uma partilha em grande grupo. Assim sendo, a mestranda forneceu alguns livros e revistas para que os alunos pesquisassem, mas também induziu a procura nos manuais escolares e disponibilizou o computador para o mesmo efeito. A pesquisa desenvolvida foi uma estratégia nova utilizada com os alunos através da qual se pretendeu que estes entendessem que podem procurar e construir conhecimentos novos, e conseqüentemente aprender sozinhos, através das pesquisas em diversos meios de informação. Para este efeito é necessário que os professores criem “situações diversificadas de aprendizagem que incluam (...) a realização de pequenas investigações e experiências reais na escola e na comunidade, bem como através do aproveitamento da informação (...) que os alunos irão apreendendo e integrando, progressivamente, o significado dos conceitos” (ME, 2004, p.102). Contudo, é fundamental referir que a pesquisa efetuada no computador e na internet foi restringida a sites seguros, tendo sido também alvo de uma maior orientação por parte da mestranda. No final, foi possível verificar que todos os grupos recolheram diversas informações através dos materiais disponibilizados, ficando a conhecer novas profissões e/ou aprofundando conhecimentos já desenvolvidos. Sem dúvida, foi necessário que a mestranda compreendesse que a orientação de todo este processo era da sua responsabilidade, uma vez que é o(a) professor(a) que fornece aos alunos “recursos da comunidade, os livros, os meios de comunicação social e toda uma série de materiais e documentação indispensáveis na sala” (ME, 2004,p.102), sendo ele(a) próprio mais uma fonte de informação. Os trabalhos foram terminados com um jogo criado pela mestranda, denominado “Brincar

com as profissões”, no qual os alunos foram desafiados a jogar com o baralho das profissões (cf. Anexo 2 B11.1.3.3). A partir deste baralho cada aluno teve de associar, no caso do 2º ano, a profissão presente num cartão ao nome que constava noutra cartão, ou no caso do 1º ano, duas imagens referentes à mesma profissão presentes em cartões diferentes. No seguimento destas atividades, foi realizada uma atividade em conjunto com os alunos da turma do 2ºA. Nesta atividade os alunos das duas turmas estiveram divididos por grupos para que realizassem, em conjunto, o jogo “Quem é quem” de mimica, sobre algumas das profissões trabalhadas. A união dos diversos elementos das duas turmas demonstrou-se uma mais-valia, potenciando a troca de experiências e de conhecimentos entre os vários elementos, assim como o confronto de ideias relativas às características das diferentes profissões. Mais uma vez, os alunos foram levados a trabalhar colaborativamente para que, através das ajudas fornecidas pelos colegas, fossem capazes de alcançar novos níveis de desenvolvimento (Vygostky, 1991).

O desenvolvimento de tarefas em torno das profissões prolongou-se para outras atividades planificadas para os restantes dias da semana, das quais se salienta a atividade desenvolvida com o grupo de 1º ano em torno da letra <m>. De acordo com o Programa de Português, nos dois primeiros anos do 1º CEB, as atividades que se trabalham “ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração, como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Reis, 2009, p.22) são particularmente importantes. Assim, para potenciar o desenvolvimento destas competências, foi promovido um diálogo com o grupo de forma a potenciar edificação das suas consciências fonológicas. Tendo estes conhecimentos em mente, a mestrandia iniciou a reflexão através da palavra “mecânico”; partindo desta palavra e do som produzido no seu início, foi pedido aos alunos que dissessem outras profissões que tivessem o mesmo som e, seguidamente, outras palavras com <m>. À medida que os alunos diziam palavras, estas eram registadas no quadro para que eles se comessem a familiarizar com a grafia da letra em questão. Porém é necessário entender que a dimensão fonológica das palavras é de elevada importância, uma vez que se apresenta como base para o desenvolvimento de outras competência como é o caso da leitura e da escrita (Freitas, Alves e Costa, 2007). Assim sendo, para que fosse promovido desenvolvimento nos alunos, a estagiária teve especial atenção no momento da reflexão sobre o som <m> em diversas palavras, uma vez que este processo apresenta um “elevado grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema” (Freitas, Alves e Costa, 2007, p.7). De seguida foi proposto que cada um tentasse escrever

a nova letra no seu caderno, e também no quadro interativo. Com o intuito de motivar os alunos para esta tarefa, e também de auxiliar aqueles que pudessem sentir algumas dificuldades, a mestranda construiu moldes da letra M com diferentes texturas e tamanhos (cf. Anexo 2 B11.1.4.2). Este material permitiu realizar uma ponte entre o momento real de aprendizagem com o mundo abstrato que envolve o conceito de “símbolo que representa um som”. E como é possível verificar na grelha de avaliação utilizada para esta atividade (cf. Anexo 2 B6.2) os alunos, apesar de toda a atenção revelada nesse momento, sentiram algumas dificuldades no estabelecimento de uma relação entre o som e o símbolo, quando a sua identificação era feita individualmente. Por este motivo foi necessário continuar este trabalho nos dias seguintes, que neste caso foram dinamizados pelo OC.

Importa ainda referir que, no momento em que o grupo do 1º ano desenvolvia estas atividades, o grupo do 2º ano construía um poema sobre a profissão que cada aluno queria ter no futuro. Estas construções textuais demonstraram-se fundamentais para estes alunos, uma vez que eram evidentes as dificuldades por eles evidenciadas no que respeita à redação de textos. Desta forma, para além desta atividade foram promovidas muitas outras atividades que proporcionassem aos alunos a momentos de “aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais” (Reis, 2009, p. 23). Uma dessas atividades passou pela proposta de construção de “Uma história para o pirata”, para a qual as categorias da narrativa foram escolhidas recorrendo aos “Dados mágicos” (cf. Anexo 2 B11.1.6.2). Este recurso permitiu tornar esta tarefa mais motivadora, devido ao carácter lúdico que trouxe para este momento, mas essa motivação também se deveu à carta que o pirata enviou à turma (cf. Anexo 2 B11.1.6.1). No entanto, antes de os alunos começarem a construção a referida história, foram lembradas as partes fundamentais da narrativa assim como as suas categorias. Como a história era dirigida ao pirata, o local da narrativa e a personagem principal já estavam escolhidos (o barco pirata e o Pirata), as restantes categorias foram selecionadas através do lançamento dos dados, sendo todas elas registadas no quadro branco. No decorrer desta tarefa foi visível que existia ainda um longo trabalho a realizar com estes alunos, uma vez que, apesar de terem melhorado a sua capacidade de escrita livre, apresentavam ainda bastantes erros ortográficos. Na perspetiva da mestranda, estes erros devem-se maioritariamente à falta de atenção dos alunos, assim como ao facto de os alunos escreverem as palavras da forma como as dizem na oralidade. No decorrer de todo o estágio pedagógico estes erros foram encarados numa perspetiva formativa dando-lhes “o estatuto de ocorrência natural da aprendizagem, da qual há que retirar, por isso, o máximo

rendimento” (Amor, 2001, p.158). Deste modo, no momento da construção textual a estagiária deslocava-se pela sala de modo a ir corrigindo os erros que surgiam, tanto ortográficos como de coerência textual, e para isso identificava-os e, sempre que necessário, dialogava com o respetivo aluno dando-lhe feedbacks para que este entendesse onde e como poderia melhorar. Contudo, quando não era possível que a mestranda desse estes feedbacks no momento de construção do texto, eles eram dados num momento posterior, pelo que os alunos nunca ficavam sem receber um feedback. Este cuidado deveu-se à preocupação da mestranda com a evolução dos alunos do 2º ano nas suas competências de produção textual, e cujos resultados foram observados, no decorrer do estágio, na evolução das produções textuais dos alunos, nomeadamente a Bea, a Dia, e o Rod.

Depois de todas as atividades apresentadas é perceptível a necessidade de diferenciar as tarefas a nível curricular, uma vez que cada um dos grupos estava a trabalhar conteúdo distintos. Entende-se assim que uma das maiores dificuldades sentidas pela mestranda no momento das ações, em contexto de estágio pedagógico, se prendeu com a gestão do tempo entre os dois grupos, visto que era necessário desenvolver atividades completamente distintas, como no caso em cima exposto. Nestes momentos era complexo gerir as respostas fornecidas às necessidades de cada um dos alunos. Neste sentido, foi necessário desenvolver com os alunos o seu trabalho autónomo, para que restasse assim mais tempo à estagiária para fornecer melhores respostas aos que delas mais necessitavam (Sanches, 2005). No entanto, e corroborando o autor citado, para que esta autonomia fosse trabalhada com os alunos foi necessário despende mais tempo e esforço no momento de planificação. Neste sentido, muitas vezes foram criados recursos que permitiam ao alunos rever sozinhos os trabalhos realizados, como é o exemplo da grelha de revisão do convite construído pelos alunos do segundo ano (cf. Anexo 2 B11.1.4.4) ou também a folha auxiliadora de construção de narrativas (cf. Anexo 2 B11.1.6.3). Efetivamente, a utilização destes recursos permitia que os alunos se tornassem mais autónomos, devido às ajudas que estes recursos constituíam para desenvolvimento das diversas tarefas. Deste modo, penso que a utilização de recursos que possam auxiliar os alunos, assim como o desenvolvimento do trabalho colaborativo que permite a entreajuda dos alunos, leva a que este se tornem mais autónomos na realização das tarefas. Consequentemente permitiram à estagiária direcionar a sua ação para alunos que necessitavam de apoio mais específico, sem, no entanto, descurar os restantes elementos da turma.

Como é possível constatar nos planos diários e nas grelhas de avaliação (cf. Anexo 2 B2; B6), sempre que necessário, era promovida uma diferenciação das atividades, mas também, quando possível eram promovidas atividades que envolvessem toda a turma para que os todos pudessem tirar partido dos conhecimentos dos colegas e para que a turma sentisse que era um único grupo apesar das suas diferenças. Neste sentido, também a turma uniu esforços no momento de criar um painel sobre o natal, que surgiu no seguimento da análise de um excerto do livro *Sonhos de Natal* de António Mota e ilustrações de Julio Vanzeler; o painel foi posteriormente exposto na escola fazendo parte das decorações do natal (Cf. Anexo 2 B11.2.10). É de referir que muitas das atividades promovidas partiam, como neste caso e como no caso da atividade “números mágicos” da análise de textos literário; este facto deve-se ao entendimento da mestranda de que, de acordo com Veloso (2002) e tal como é explicitado no Programa de Português (Reis, 2009), “o contacto precoce com o livro infantil e com a literatura é por todos reconhecido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem” (p.2).

Olhando agora retrospectivamente para toda a prática pedagógica desenvolvida é possível destacar alguns aspetos educativos que tiveram um papel fulcral no trabalho desenvolvido pela mestranda: a aprendizagem cooperativa e significativa, a diferenciação pedagógica e curricular e ainda da avaliação inclusiva e diferenciada. A aprendizagem colaborativa foi utilizada diversas vezes através dos momentos de trabalho em pequenos grupos ou através do trabalho em pares. Esta foi uma metodologia empregue sempre que possível tendo em conta que favorece “a evolução das representações, dos conhecimentos, dos métodos de cada um por meio do confronto com outras maneiras de ver e de agir” (Perrenoud, 2000, p.62). Só através da promoção deste tipo de aprendizagens foi possível potenciar a partilha de saberes através de interações entre os alunos que levassem a que estes alcançassem o seu nível máximo de desenvolvimento tendo em conta a sua ZDP (Vygostky, 1991). Do mesmo modo, todas as atividades desenvolvidas tiveram como intenção primordial o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte dos alunos. Para este efeito foram construídos diversos recursos pedagógicos (cf. Anexo 2 B11), para além dos que já foram referidos anteriormente, de modo a que os alunos se implicassem nas tarefas propostas, sentindo-se mais motivados. Esta motivação foi entendida como uma vontade em querer aprender que, segundo Estanqueiro (2012), é a base das aprendizagens dos alunos, funcionando como um círculo harmonioso e frequente no qual a motivação gera motivação.

Da mesma forma, diferenciação pedagógica e curricular foi outro aspeto que teve de ser constantemente desenvolvido pela mestranda no seu momento de planificação e ação, uma vez que, a turma era constituída por dois grupos bastante distintos, mas também porque dentro desses grupos existiam alunos com características únicas e singulares. Nesta diferenciação foi necessário ter em conta essas características de cada um para que fosse possível ajudá-lo na construção das suas conceções sobre o mundo. Só assim, professor e aluno poderão agir conjuntamente nas ZDP do respetivo aluno (Perrenoud, 2000). Mas, apesar da promoção desta ação diferenciada estar preconizada no DL referente ao perfil de desempenho docente (DL. 240/2001, ponto III) é necessário ter em mente que “o ensino diferenciado não sugere que um professor possa ser tudo para todos os alunos a tempo inteiro. No entanto, exige que o professor crie um número razoável de diferentes abordagens educativas para que a maior parte dos alunos consiga encontrar o que mais lhe convém” (Tomlinson, 2008, p.35). A mestranda promoveu a diferenciação não só no processo de ação mas também durante a avaliação, porque só assim se avalia de uma forma inclusiva. Só através da promoção de uma avaliação diferenciada, que tenha em mente as características dos alunos, se poderá medir o processo de desenvolvimento de cada um dos alunos. Para isso a mestranda teve sempre em consideração que cada um dos alunos partia de um nível diferente pelo que o mais importante não era que todos alcançassem o mesmo resultado final, mas sim o percurso por eles percorrido, tornando-se portanto imprescindível avaliar o processo de construção desenvolvido por cada um dos alunos (Peralta, 2002).

Assim, a avaliação foi sempre entendida como uma componente reguladora do processo educativo. Durante todo o estágio pedagógico a mestranda sentiu necessidade de promover uma avaliação formativa, visto que apenas assim seria possível adaptar as estratégias às necessidades e características de cada um dos alunos, de forma a sustentar a ação a ser desenvolvida. Para este efeito foram construídas diversas grelhas de avaliação cujo preenchimento se baseou nas observações realizadas. Só através do processo de observação direcionado para esta dimensão da avaliação foi possível recolher diversas informações e dados específicos dos alunos, nomeadamente sobre a forma como estes construíam os seus conhecimentos, quais as dificuldades por eles sentidas, entre outros aspetos. Esta dimensão de avaliação permitiu que a formanda percecionasse não só o progresso de cada aluno mas também as dificuldades por ele apresentadas, bem como as suas necessidades de aprendizagem (Cortesão, 2002) para adequar a ação desenvolvida.

Do mesmo modo, no final do primeiro período a díade pedagógica desenvolveu a avaliação individual de cada um dos alunos, de forma a verificar quais os aspetos que os alunos conseguiram desenvolver no decorrer das ações promovidas e também as que necessitavam de um maior atenção no trabalho a ser realizado no segundo período (cf. Anexo 2 B8). Esta avaliação, encarada como uma avaliação sumativa, desenvolveu-se no final de um período letivo e permitiu constatar se os alunos tinham construído as aprendizagens desejadas para esse período de tempo. No entanto, os dados obtidos nela permitiram, após a sua análise, reorientar a ação desenvolvida no 2º período. Posto isto, é possível referir que esta avaliação em torno dos alunos foi entendida pela mestranda como um momento de recolha de informações. Posteriormente, a análise dessas informações e consequente reflexão sobre as mesmas permitiu potenciar e melhorar a ação educativa desenvolvida, tendo sempre como objetivo melhorar as experiências fornecidas aos alunos para que estes construíssem as suas aprendizagens. A avaliação foi assim entendida como componente fulcral que possibilitou regular e promover a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Mas, no decorrer da ação pedagógica e neste caso específico do estágio profissional supervisionado, a avaliação não deve debruçar-se apenas sobre as aprendizagens dos alunos, mas também sobre as ações desenvolvidas pelo professor. Neste sentido, com o intuito de melhorar as ações desenvolvidas pela mestranda, foram promovidos vários momentos de avaliação, sempre tendo por base a metodologia de investigação-ação e a supervisão. Porque todo o trabalho desenvolvido pela mestranda se baseou na investigação-ação foi promovida, em todo o período de estágio, e de forma sistemática, uma atitude reflexiva, ou seja foi desenvolvida incessantemente a reflexão em todas as suas dimensões. A reflexão foi assim um processo intrínseco a todos os momentos do ato pedagógico (Roldão, 2010) e etapas da investigação-ação, uma vez que, no momento de observação, a mestranda refletiu sobre a informação que recolheu para que fosse possível planificar de uma forma adequada ao contexto; no momento de planificação refletiu sobre quais as estratégias, metodologias e recursos que melhor se adequavam aos alunos, para que estes construíssem aprendizagens significativas; do mesmo modo, no momento de ação refletiu sobre os imprevistos que foram surgindo de forma a solucionar possíveis problemas (Schön, 1992).

O desenvolvimento da reflexão realizada antes da prática, isto é, aquela que permitia pensar em todos os seus aspetos para que a ação se desenvolvesse de melhor forma, está patente, mais explicitamente, nos guiões de pré-observação construídos (cf.

Anexo 2 A4; B3). Nestes documentos encontram-se descritas quais as evidências que emergiam da reflexão retrospectiva e que sustentaram as atividades pedagógicas, quais as maiores dificuldades previstas para a ação a ser desenvolvida e como pensaria a formanda ultrapassá-las. A elaboração destes guiões permitiu orientar a ação a ser promovida com os alunos, sendo que essa orientação foi o mais profícua possível devido ao facto de serem construídos em supervisão. Esta possibilitou à mestranda receber diversos feedbacks da supervisora que levaram ao aperfeiçoamento da ação pedagógica desenvolvida. De forma semelhante, em todo o processo de estágio foram desenvolvidos todos os tipos de reflexão, referidos por Schön (1983, citado por, Dorigon & Romanowski, 2008), pelo que as referidas reflexões se encontram patentes nas narrativas individuais e colaborativas (cf. Anexo 2 A6; A7 & B4; B5). As primeiras descreviam e refletiam sobre as ações desenvolvidas no estágio, através de uma estruturação do pensamento individual da mestranda e, por isso levavam a uma consciencialização de contradições de ideias emergentes e emoções, permitindo uma maior problematização da ação (Vieira & Moreira, 2011). As narrativas individuais possibilitavam à mestranda e à supervisora, o «acesso à racionalidade (...), uma racionalidade reflexiva, multidimensional e impregnada de dilemas, que supõe uma relação dialética entre o que se pensa e o que se faz» (Vieira & Moreira, 2011, p. 41). Do mesmo modo, as narrativas colaborativas potenciaram a reflexão, mas, neste caso, partilhada; devido ao seu carácter dialógico, estas narrativas contribuíram também para o melhoramento das práticas educativas e para o desenvolvimento profissional da mestranda (Ribeiro & Moreira, 2007). No entanto, é fundamental referir que devido à sua construção tardia, por falta de disponibilidade de tempo do OC, estas construções colaborativas não atingiram toda a sua potencialidade, não permitindo melhorar as práticas atempadamente. É fundamental referir que ambas as formas de narrativa demonstraram ser fulcrais para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, por promoverem “o alargamento das dimensões da reflexão (...) alimenta[ndo] o compromisso ético do professor com práticas mais democráticas, mais racionais, socialmente e cognitivamente mais justas e congruente com uma visão da educação como prática de liberdade” (Vieira & Moreira, 2011, p.42). Por outras palavras a promoção da reflexão foi uma forma de tornar todas as práticas adequadas equitativamente para todos os alunos, tornando-as eticamente justas em termos educacionais.

Assim sendo, durante todo o período de estágio, a mestranda problematizou todos os aspetos envolvidos na ação educativa através da reflexão fundamentada em diversos pressupostos teóricos e legais. Só através do desenvolvimento da reflexão sistemática,

sobre, na e para a ação, esclarecendo todos os aspetos do estágio, foi possível desenvolver um conjunto de competências socioprofissionais que se demonstram fundamentais para o desenvolvimento da sua profissionalidade. Da mesma forma, a construção de uma profissionalidade docente apenas foi possível devido à estrutura do estágio profissional envolver a supervisão, uma vez que a supervisão, permitiu uma regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal (Vieira & Moreira, 2011, p. 11). As observações realizadas pela supervisora e pelo OC permitiram uma regulação e melhoramento das ações através dos feedbacks fornecidos, no decorrer de todo o processo, estando mais visíveis nas grelhas de avaliação sobre os processos da mestranda (cf. Anexo 2 B11). Estes feedbacks levavam a mestranda a refletir sobre o modo mais adequado para prosseguir no processo de desenvolvimento de competências inerentes a um bom profissional de educação. Ou seja, a supervisão permitiu a avaliação da ação da mestranda possibilitando a melhoria do ensino e contribuindo, de forma decisiva, para o seu desenvolvimento profissional.

Em suma, no decorrer de todo o estágio profissional supervisionado, a dimensão reflexiva demonstrou-se um importante centro para o desenvolvimento profissional da formanda, na perspetiva do desenvolvimento de uma profissional reflexiva, que analisa as suas práticas constantemente e cuidadosamente, perspetivando novas formas de agir (Zeichner, 1993). Do mesmo modo, a colaboração, sempre presente, possibilitou e potenciou um *aperfeiçoamento contínuo* (Hargreaves, 1998) das práticas desenvolvidas.

## **METAREFLEXÃO**

Todo o processo de formação da mestranda se baseou num constante questionamento, pelo que a presente reflexão tem como cerne o seu percurso durante a Prática Pedagógica Supervisionada no âmbito dos dois níveis de educação: Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer desta caminhada foi possível compreender que, para estar à altura das exigências inerentes ao ato de ensinar, é necessário promover uma atitude de constante pesquisa e reflexão sobre todos os aspetos envolvidos. Neste sentido, como futura profissional de educação, a formanda entende ser fundamental o desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais, pessoais e sociais. Para tal, como foi possível constatar no decorrer do estágio, é necessário que a metodologia de investigação-ação (Latorre, 2003) esteja intrinsecamente ligada às dimensões da ação pedagógica (Roldão, 2010). Só assim o professor pode aumentar e aprofundar os seus conhecimentos de forma a responder melhor às necessidades das crianças com quem está a trabalhar, melhorando as suas ações. É pois necessário desenvolver constantemente um carácter investigador e reflexivo enquanto profissional de educação (Alarcão, 2000; Oliveira & Serrazina, 2002).

Ser educador, em toda a amplitude do conceito, significa para a mestranda colocar no centro de todo o trabalho desenvolvido as crianças, de forma a que seja possível promover oportunidades para o seu crescimento pessoal e social. Assim, em ambos os contextos de estágio, foi sublinhada a importância da construção dos saberes pelas crianças, através da sua participação ativa em todas as atividades. Do mesmo modo, foi perspectivada a importância das interações entre todos os atores envolvidos no ato educativo, pois é através destas mesmas interações que o educador pode potenciar o desenvolvimento da criança (Vygatsky, 1991).

Foram vários os conhecimentos e competências construídos no decorrer do mestrado, quer nos momentos desenvolvidos no contexto dos estágios, quer através de todos os referenciais teóricos e legais atualizados, fornecidos e analisados conjuntamente com os docentes das diversas unidades curriculares. Este saberes permitiram que o olhar da formanda se direcionasse cada vez mais para aspetos fundamentais no ato educativo, dos quais se destacam a diferenciação pedagógica, a aprendizagem pela ação e cooperativa, a educação para a cidadania, a investigação-ação e as dimensões do próprio ato pedagógico

referidos por Roldão (2010). Estes saberes permitiram apoiar os processos de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão de todas as intervenções promovidas, possibilitando uma evolução no que concerne, não só ao processo de observação mas também, conseqüentemente, ao processo de planificação, de ação, avaliação. Isto porque a observação leva à recolha de dados que após serem analisados permitem melhorar e aprimorar todos os processos referidos, adequando-os cada vez mais e melhor aos alunos, possibilitando conseqüentemente a criação de ambientes favoráveis à construção das suas aprendizagens (Reis, 2011).

No entanto, foi possível entender que a teoria não se aplica na prática, sendo antes mobilizada em função do contexto, podendo ser transformada através das constatações advindas das ações desenvolvidas. Assim, o desenvolvimento sequencial de reflexão-ação-reflexão permitiu à mestranda desenvolver a qualidade da sua *praxis* de forma gradual e significativa. Os saberes construídos durante toda a formação da mestranda, na licenciatura e no mestrado, foram mobilizados de uma forma integrada. Só assim foi possível à mestranda compreender e analisar melhor os acontecimentos ocorridos, as dinâmicas das instituições e dos grupos, para que fosse possível ultrapassar as situações-problema com os quais se deparou. No caso da EPE é possível nomear a situação problema gerada pelas inúmeras atividades que as crianças desenvolviam fora da escola: a horta pedagógica que se desenvolvia no Parque da Cidade do Porto; as sessões de expressão musical que ocorriam no Palacete dos Viscondes de Balsemão; e os momentos de articulação com a biblioteca de EB1 Fonte da Moura. De facto, na perspetiva da mestranda, apesar de todos estes momentos trazerem benefícios para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, melhorando a “resposta educativa proporcionada às crianças” (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, 1997, p. 44), elas ocupavam em demasia o tempo de contacto das crianças com o educador. Esta redução do tempo foi inicialmente perspetivada como uma restrição às oportunidades para o desenvolvimento de atividades orientadas com as crianças. Contudo, a mestranda, com o decorrer do tempo, passou a encarar estas articulações como uma mais-valia, tentando desenvolver uma continuidade educativa entre as ações realizadas nesses contextos e as ações no jardim-de-infância, de forma a permitir a construção de aprendizagens significativas por parte das crianças (Martins, 2009).

Relativamente ao estágio no contexto do 1º CEB, o maior desafio com que a mestranda se deparou diz respeito à constituição da turma, por esta envolver diferentes níveis de ensino. Este aspeto despertou na formanda, no início da prática pedagógica,

algum receio, mas também um estímulo para o melhoramento. Neste momento final, é possível verificar que, de facto, este desafio demonstrou-se bastante vantajoso para o desenvolvimento da mestranda enquanto futura profissional de educação, uma vez que o contacto com um ambiente tão desafiante potenciou o desenvolvimento de diversas competências, ampliando a procura e construção de novos conhecimentos. Do mesmo modo, este desafio permitiu também uma melhor preparação para que a formanda, futuramente, encare de forma positiva as características de qualquer outra turma. Efetivamente, ser “professor-investigador é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2000, p.6). Contudo, foi também o envolvimento com ambos os grupos de crianças que permitiu criar motivação na mestranda ajudando-a a ultrapassar as dificuldades e constrangimentos que surgiram no decorrer dos estágios.

Foram as exigências dos contextos que levaram a formanda a pesquisar e a procurar saber mais sobre as diversas implicações da integração e gestão curricular. No contexto de EPE, devido às suas características mais flexíveis de gestão da ação, a integração curricular aconteceu de uma forma mais espontânea, sem que fosse necessário que a formanda pensasse extensamente sobre este aspeto. Por outro lado, no 1º CEB, devido à sua estrutura compartimentada em áreas curriculares, com números de horas específicas e legisladas para cada uma delas, é necessário que o professor entenda a integração curricular como uma dimensão fundamental para o desenvolvimento de aprendizagens significativas por parte dos alunos. Desta forma, pensa-se que, pelo facto de este mestrado permitir a formação em perfil duplo de EPE e Ensino no 1ºCEB, possibilitou que a mestranda transportasse para o contexto do 1º CEB os conhecimentos e experiências desenvolvidas e aprofundadas no contexto de EPE. Desta forma, tornou-se mais natural a compreensão e consciencialização de que a integração curricular é fundamental, percecionando a necessidade de articulação de todos os saberes para que as crianças se desenvolvam na sua plenitude a sua personalidade enquanto cidadãos livres, responsáveis autónomos e solidários (Beane, 2003; LBSE, 2005). Do mesmo modo, este perfil duplo permitiu ter em mente os tipos de dinâmicas desenvolvidas em cada nível de educação e ensino, potenciando a promoção da uma continuidade educativa. Esta continuidade educativa é encarada como uma a organização de saberes de forma sequencial e organizada, ao longo dos diversos níveis educativos, tendo por base o desenvolvimento das crianças e as suas capacidades (Serra, 2004). Naturalmente, a mestranda, através do conhecimento desta

organização, poderá assegurar mais facilmente “o acesso gradual da criança aos saberes e processos estruturantes da construção do conhecimento do mundo nos domínios básicos do saber científico” (Alarcão et al, 2008, p.213).

Da mesma forma, foi possível compreender que cada grupo de crianças tem as suas características, e que por isso devem ser “desenhadas estratégias que conduzam as crianças ao sucesso” (Alonso & Roldão, 2005, p.78), em detrimento da utilização acrítica de estratégias já existentes e criadas por outros. Foi assim possível compreender que, na realidade, “não existem receitas” em educação, expressão esta que tantas vezes a mestranda recebeu como resposta a dúvidas colocadas no decorrer da sua formação. Posto isto, é preciso pesquisar, investigar, e refletir para procurar essas respostas de acordo com o contexto em que se está no momento. Assim, a mestranda compreendeu a importância fundamental da investigação-ação em todo o seu processo de formação. Deste modo, em todo o percurso, foi assumida uma atitude reflexiva, através: da abertura de espírito necessária para admitir outras opiniões e aceitar construtivamente os erros; da consciencialização da responsabilidade sobre os atos desenvolvidos ponderando os seus efeitos nas crianças; e também, pelo empenhamento nas suas práticas perspectivado pela motivação para a renovação e mudança das práticas docentes (Dewey, 1968, citado por Jacinto, 2003). As características dos alunos com os quais a estagiária interagiu, nos dois estágios, levaram-na a pesquisar e refletir sobre diversos aspetos, tais como a diferenciação pedagógica, a motivação, a ação na ZDP, tendo sempre em conta a promoção de ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos. De todos estes aspetos, a mestranda destaca um que teve mais impacto na sua formação, a diferenciação pedagógica. Para este facto contribuiu, muito especificamente, o trabalho desenvolvido no 1º CEB, no qual a formanda interagiu com uma turma que continha dois grupos de anos escolares diferente, nos quais existem alunos com as suas próprias individualidades. As especificidades deste contexto permitiram compreender a necessidade e importância da diferenciação pedagógica em todas as ações desenvolvidas com e para os alunos. Através da perceção desse valor foi possível à formanda promover atividades com objetivos adequados às características das crianças, de modo a que estas pudessem construir os seus conhecimentos. Igualmente, a compreensão das características de uma pedagogia diferenciada levou a mestranda a entender que é necessário partir de onde o aluno está, orientando com sucesso a construção diferenciada da aprendizagem de cada um, relativamente ao currículo comum (Roldão, 2009).

Salienta-se também, neste momento, o ambiente colaborativo que envolveu ambos os estágios, uma vez que, só assim foi possível fomentar o processo de construção de conhecimentos e competências por parte da mestranda. Para isso, foram fundamentais os momentos de partilha, de diálogo informal ou reuniões formais, entre todos os intervenientes. Estas partilhas de pressupostos teóricos, metodologias e perspetivas de educação, partindo, a maior parte das vezes de reflexões sobre a sua prática, possibilitaram à formanda construir a sua própria base de pressupostos, estratégias, metodologias e a sua perspetiva de educação. Da mesma forma, a presença das supervisoras, em todo o processo, permitiu melhorar e aprofundar os conhecimentos da mestranda e, conseqüentemente, aprimorar as suas ações. Neste sentido, importa salientar que a mestranda vê e sente a supervisão pedagógica como uma componente “alicerçante da construção do conhecimento profissional” (Alarcão & Roldão, 2008). A colaboração permitiu assim o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, mais precisamente, o desenvolvimento de saberes que permitirão agir e reagir de forma adequada perante situações complexas da prática profissional. Este contacto com diversos profissionais envolvidos na educação, possibilitou o desenvolvimento e amadurecimento da mestranda a vários níveis, pelo que a colaboração e supervisão entendem-se, desta forma, de índole fundamental nos contextos de educação, adquirindo uma maior importância aquando da formação dos professores (Alonso, 1998; Hargreaves, 1998; Lima, 2002).

A mestranda sente que, no decorrer de todo o processo de formação, sofreu uma evolução nos domínios da intervenção educativa, através da ampliação de conhecimentos inerentes às quatro dimensões que se encontram no perfil geral do educador de infância e professor do 1º CEB (DL.240/2001). Contudo, entende também a necessidade de continuar o seu trabalho segundo uma perspetiva assente na conceção de professora investigadora, avaliando e refletindo sobre as suas práticas e todos os aspetos que as envolvem, com o intuito de promover o seu desenvolvimento profissional e pessoal ao longo da vida. É compreendido, neste momento, que ser um “aprendente adulto significa refletir nos propósitos e práticas, bem como nos valores e contextos sociais em que estão expressos” (Day, 2001, p.83). Só assim, através da constante formação pessoal e profissional, é possível promover a educação para permitir “que brilhe, com o máximo de intensidade, a luz que cada ser humano porta dentro de si” (Paulo Freire).



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). Introdução: A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M. H., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J. A., Fernandes, M. & Santos, L. (org). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Agrupamento Vertical de Escolas de Santa Marinha (2007). *Projeto Educativo*. Vila Nova de Gaia: Edição do autor.
- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador – que sentido? Que formação? In B. Campos (Orgs.), *Cadernos de formação de professores 1*. Porto: Porto Editora. (pp. 21-30).
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: PEDAGO. (pp 26; 53-55).
- Alarcão, I. Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, L. & Roldão, M.C. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Braga: Almedina.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação - Que significados? Que Constrangimentos? Que implicações?. In Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M. H., Cortesão, L., Leite, C., Pacheco, J. A., Fernandes, M. & Santos, L. (org). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, M. (1998). “*Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*”. Dissertação de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Amor, E. (2001). *Didática do português: Fundamentos e Metodologias*. Lisboa: Texto Editora
- Antunes, C (2010). *Projectos de intervenção artística*. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho; Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Barros, P. (2012) *A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Beane, J. A. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática*. Currículo sem Fronteiras,3. (pp.91-110).
- Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: Eduções ASA.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. In, *Horizontes*, 27, (pp7-20).
- Cadima J., Cancela J. & Leal, T. (2011). *Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. Coimbra: Revista Portuguesa de Educação, 24( pp. 7-34)
- Campos, J. & Gonçalves, T. (2010). *Supervisão e Avaliação: construção de registos e relatórios*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Coll, C. & Solé, I. (2011) Os professores e a concepção construtivista. In Coll, C, Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (Org.), *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Complemento regulamentar específico de curso (2012/2013)*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação. In P. Abrantes & F. Araújo. *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Diogo, F. (2010), *Desenvolvimento Curricular*, Luanda: Plural Editores
- Elliott, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la investigacion-accion*. Madrid: Morata.

- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas educativas: O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferreira, C. (2007). *Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora
- Freitas, M.J, Alves, D. e Costa, T. (2007). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da educação: DGIDC.
- Gonçalves & Trindade (2010) Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem. In: Leite, C & Pacheco,J. (2010). *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: actas do IX colóquio sobre questões curriculares/V colóquio Luso-Brasileiro*. Porto: LivPsic.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Herdeiro, R.& Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis.
- Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-accion. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Lazzarin, L. (2004). Uma compreensão da experiencia com musica através da critica a duas filosofias da educação musical. Porto Alegre: UFRGS.
- Leite, C. (2001). A reorganização curricular do ensino básico: problemas e perspectivas. In *AAVV, A reorganização curricular do ensino básico*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Maia, J. (2009). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Martins, E. C. (2009). *Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa*. Educação Unisinos Vol. 13( p. 63-75).
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do Ensino Básico - 1º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Miras, M. (2011). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In Coll, C, Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (Org.), *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Mota, A. (2003). *Sonhos de Natal*. Edições Gaialivro
- Nóvoa, A (1991). Os professores em busca de uma autonomia perdida? In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1991). *Ciências da Educação em Portugal – situação actual e perspectiva*. Vol.I, 521-531. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação, (org). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira, M. (2007). A Expressão Plástica para a compreensão da cultura visual. In *Saber (e) Educar, 12*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. (p.61-78).
- Onrubia, J. (2011). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In Coll, C, Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (Org.), *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J; Serafini, Ó (1990). *A observação como elemento regulador da tomada de decisões: a proposta de um instrumento*. Revista Portuguesa de Educação, 3. Universidade do Minho.
- Passos, C. L. B. (2006) Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: Lorenzato, Sérgio Aparecido (org). *O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo. *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para ensinar: Convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinheiro, M. (2010). “*O construtivismo na educação infantil: uma reflexão sobre a aplicação da proposta construtivista em sala de aula*”. Tese de Pós-Graduação não publicada. Universidades Nove de Julho, São Paulo, Brasil.
- Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade — Reflexão e experiência (2.ª ed)*. Lisboa: Texto Editora
- Ponte et al. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J. (1994). Desenvolvimento Profissional do Professor de Matemática. In *Revista Educação e Matemática*, Lisboa: APM, nº31, (pp. 9-12 e 20).
- Portugal, Gabriela (1992). *Ecologia de desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDINE.
- Prata, G.. & Pupo, I. (2009). *Canta o galo Gordo*. Caminho.
- Reis, C. (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Reis, P. (2010). *Análise e discussão de situações de docência*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a avaliação de professores.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Ribeiro, D., Moreira, M. (2007). “Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional”. In Bizzarro, Rosa, (org.). “*Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*”. Porto: Areal.
- Roldão, M. (1999a). *Gestão do Currículo – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2000). *Formar Professores – Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso - Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In *Noesis*, volume nº 71, (pp. 24-29)
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação. (pp.127-142).
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo. *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação
- Schön, D. (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. & Sá, I. (2003). Auto-regulação e aprendizagem. *Investigar em Educação*, 2 (pp71-90).
- Soares, L. (2007). *Desejos de Natal*. Livraria Civilização Editora

- Soares, L. (2009). *O rapaz que tinha zero a matemática*. Livraria Civilização Editora
- Solé, I. (2011). Disponibilidade de aprendizagem e sentido da aprendizagem. In Coll, C, Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. ( Org.), *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação, 2º Volume – Drama e Dança*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF
- Veloso, R. (2002). “Curtir” literatura infantil no Jardim de Infância. In F. Viana; M. Martins Braga & E. Coquet (coords.), *Leitura, literatura infantil, ilustração: investigação e prática docente*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a avaliação de professores.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). São Paulo: Psicologia e Pedagogia
- Weikart, D. & Hohmann, M. (2011). *Educar a criança* (6ªed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wood D, Bruner J & Ross G (1976) *The role of tutoring in problem-solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (pp: 89-100)
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo, Artmed
- Zabala, A. (2011). Os enfoques didáticos. In Coll, C, Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. ( Org.), *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.

Zeichner, K. (1993). *A formação Reflexiva de Professores. Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República I, Série n.º 126. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. (Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008)

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

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República I, Série A. Ministério da educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de agosto. Diário da República I, Série A. Ministério da educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (2007). Diário da República N.º 38, 1.ª série. Ministério da educação. Lisboa.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República II, Série n.º 77. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 5634-F/2012 de 26 de abril. Diário da República, N.º 82 – 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro. Diário da República II, Série n.º 236 – Avaliação no Ensino Básico. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

*Lei de Bases do Sistema Educativo* (2005), Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 - Série I-A. Ministério da educação. Lisboa. (Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo)

Recomendação n.º 7/2012 de 23 de novembro. Diário da República, N.º 227 - 2.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

## WEBGRAFIA

- Afonso, M. & Estrela, M. (s.a.) *Contributos para uma formação ético-deontológica de professores*. Retirado de: [www.dgisd.min-edu.pt/data/dgisd/Revista.../reflexao\\_acciao77.pdf](http://www.dgisd.min-edu.pt/data/dgisd/Revista.../reflexao_acciao77.pdf)
- Alarcão, I. et al (2008). *Relatório do Estudo – A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*?. Retirado de: <http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoCrianças/5-Relatorio.pdf>
- Caetano, A. & Silva, M (2009). *Ética profissional e Formação de Professores*. Retirado de: [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8\\_PTG\\_Caetano&Silva\(4\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_Caetano&Silva(4).pdf)
- Costa, p. & Oliveira, H. (2010). *Motivar para Aprender – O que fazer?* Retirado de: <http://www.exedrajournal.com/docs/02/20-MariaHelenOliveira.pdf>
- Coutinho et al. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura (Online)*, volume XIII. Retirado de: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%a7%a3o\\_Ac%a7%a3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%a7%a3o_Ac%a7%a3o_Metodologias.PDF), em 15/03/2013.
- Delors, J. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Retirado de: <http://ftp.infoeuropa.euroid.com/database/000046001-000047000/000046258.pdf>
- Dorigon & Romanewski (2008). *A reflexão em Dewey e Schön*. Retirado de <http://pt.scribd.com/doc/56139534/A-reflexao-em-Dewey-e-Schon-Dorigon-e-Romanowski>.
- Fonseca, R. (2012). *Escola dos Sentidos: espaço inovador para todos*. Retirado de: [http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Vida/Interior.aspx?content\\_id=2781039](http://www.tsf.pt/PaginaInicial/Vida/Interior.aspx?content_id=2781039)
- Freitas, E. & Salvi R. (2007). *Ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia*. Retirado de: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf>
- Instituto Nacional de Estatística (2011) *Censos 2011*. Retirado de: <http://mapas.ine.pt/map.phtml>.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Retirado de:

<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/educacao/article/download/edu.2012.161.09/773>

Metas Curriculares (2012). *Metas Curriculares do Ensino Básico Homologadas*. Retirado de: <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>.

Nazareth, C. (2010). *O teatro e a escola*. Retirado de: [http://www.cepetin.com.br/index.php?page=artigos\\_texto&artigo\\_texto=99](http://www.cepetin.com.br/index.php?page=artigos_texto&artigo_texto=99)

Oliveira, S. (2010). *Espaço de emoções*. Retirado de: <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=7803CC2A37F8CDD9E0400A0AB8002555&opsel=1&channelid=0>.

Pais, A. (2010). *Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de Língua Portuguesa*. Retirado de: [http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo\\_UD.pdf](http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf)

Read, C. (2004) *Scaffolding children's talk and learning*. Retirado de: <http://www.carolread.com/articles/s%20talk%20and%20learning.pdf>

Romero, T. (s.a.) *O fator afetividade em questões do aprender-ensinar*. Retirado de: <http://site.unitau.br//scripts/prppg/la/4sepla/artigos/Tania%20Regina%20de%20Souza%20ROMERO.pdf>.

# **Anexos**



# Anexo 1

Este anexo encontra-se em suporte digital no verso da contra capa.

# Anexo 2



Anexo 2

Tipo A



## Anexo 2 A1 – Horário da Turma

<b>Dia / Hora</b>	<b>2.ª Feira</b>	<b>3.ª Feira</b>	<b>4.ª Feira</b>	<b>5.ª Feira</b>	<b>6.ª Feira</b>
<b>9:00/9:45</b>	Ciências Viva	Língua Portuguesa	Matemática	Actividade de Física e Desportiva 1	Matemática
<b>9:45/10:30</b>	Inglês 1	Língua Portuguesa	Matemática	Ciências Viva	Matemática
<b>10:30/11:00</b>	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
<b>11:00/12:30</b>	Matemática	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
<b>12:30/14:00</b>	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
<b>14:00/14:45</b>	Língua Portuguesa	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática	Estudo do Meio
<b>14:45/15:30</b>	Língua Portuguesa	Expressões	Expressões	Matemática	Expressões
<b>15:30/16:00</b>	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
<b>16:00/16:45</b>	Estudo do Meio	Música 1	Apoio ao Estudo	Estudo do Meio	Música 1
<b>16:45/17:30</b>	Expressões	Actividade de Física e Desportiva 1	Apoio ao Estudo	Expressões	Inglês 1

Anexo 2 A2 – Organograma da  
Instituição

---

**Coordenador de Estabelecimento**

**Alexandre Rodrigues**

**Corpo Docente**

**Pré-Escolar:4**

**1ªCiclo : 7**

**Apoio Especializado**

**Apoio Sócio – Educativo : 1**

**Educação Especial : 1**

**Psicóloga: 1**

***Atividades de Enriquecimento Curricular (AECS)***

**InGlês : 1 AFD: 1 Exp.Mucsical : 1 Ciência Viva: 1 Prevenção Rodoviária: 1**

**ATL**

**Assistentes Operacionais: 3**

**Docentes: 5**

**Corpo Não Docente**

**Assistentes Operacionais : 9**

**Assistentes Operacionais(porteiros):3**

**Componente de Apoio à Família (CAF)**

**Assistentes Técnicas (Animadoras) : 4**

**Assistentes Operacionais: 1**

**Refeitório**

**Cozinheira Chefe: 1**

**Ajudantes de Cozinha: 4**

---

ANEXO 2 A3 – Exemplar de uma  
planificação semanal

## PLANIFICAÇÃO SEMANAL DE 19 A 23 DE NOVEMBRO DE 2012

**Instituição: EB1/JI Prof. Doutor Marques dos Santos**

**Turma: 2B\_PL**

### **Equipa Educativa**

Professora(o): José Magalhães

Estagiária(os): Andreia Filipa da Rocha Ventura

Diana Mafalda Neves da Silva

### **Competências:**

#### **Português:**

- Respeitar regras da interação discursiva;
- Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos;
- Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas;
- Conhecer o alfabeto e os grafemas p, t, d;
- Ler textos diversos;
- Organizar a informação de um texto lido;
- Desenvolver o conhecimento da ortografia.
- Compreender o essencial dos textos escutados e lidos;

#### **Matemática:**

- Identificar e representar diferentes tipos de linha: linhas retas e linhas curvas;
- Compor e decompor números;
- Representar conjuntos e elementos;
- Ler e representar números até 20;
- Ler e representar números até 100;

- Realizar composições e decomposições de números;
- Realizar composições e decomposições de figuras geométricas;
- Reconhecer e representar formas geométricas;
- Ler, explorar e interpretar informação respondendo a questões e formulando novas questões;
- Formular questões e recolher dados registando-os através de gráficos de pontos;

#### **Estudo do Meio:**

- Localizar no corpo os órgãos dos sentidos;
- Identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição;
- Reconhecer unidades de tempo: dia, semana o mês e o ano;
- Nomear os dias da semana.

#### **Expressão e educação dramática:**

- Improvisar individualmente movimentos a partir de diferentes estímulos: sonoros ou verbais;

#### **Expressão e educação plástica:**

- Atar/agrafar/pregar elementos para uma construção;
- Estampar elementos naturais;
- Ilustrar de forma pessoal.

#### **Expressão e Educação Musical**

- Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas, etc;
- Acompanhar canções com gestos e percussão corporal;
- Movimentar-se livremente a partir de: melodias e canções;

## **PLANO DE ACCÃO**

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
<b>MANHÃ</b>		<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1ºano</b> LP: reforço do “P”</p> <p><b>2ºano</b> LP: texto “Petinga”; exploração oral e escrita; caso de leitura “nh”</p> <p>Rotina de saída</p>	<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1ºano</b> MAT: Introdução do 18 e 19 – Exercícios de aplicação.</p> <p><b>2ºano</b> MAT: Exploração do Tangran;</p> <p>Rotina de saída</p>		<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1º e 2º ano</b> LP: Leitura do livro <i>O rapaz que tinha zero a matemática</i> de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Raquel Leitão, da Editora Civilização – exploração oral e escrita. (cf. Plano de aula)</p> <p>Rotina de saída</p>
	<p><b>Rotina de saída</b></p> <p><b>Lanche</b></p> <p><b>Rotina de entrada</b></p>				

	<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1ºano</b> MAT: Introdução do 14 e 15 – Exercícios de aplicação.</p> <p><b>2ºano</b> MAT: Figuras no plano: geoplano; correção ficha nº7</p> <p>Rotina de saída</p>	<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1ºano</b> MAT: Introdução do 16 e 17 – Exercícios de aplicação.</p> <p><b>2ºano</b> MAT: Organização e tratamento de dados: tabelas e gráficos; aprender a construir um gráfico a partir de uma tabela;</p> <p>Rotina de saída</p>	<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1ºano</b> LP: reforço do “T”</p> <p><b>2ºano</b> LP: “Guardar o tesouro da memória”; Ficha de leitura; resumo.</p> <p>Rotina de saída</p>	<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1ºano</b> LP: reforço do “D”</p> <p><b>2ºano</b> LP: ordem alfabética;</p> <p>Rotina de saída</p>	<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1º ano</b> MAT: Atividade o número mágico 20 – exploração com o ábaco. (cf. Plano de aula)</p> <p><b>2º ano</b> MAT: Atividade o número mágico , a centena – exploração com o ábaco. (cf. Plano de aula)</p> <p>Rotina de saída</p>
<b>ALMOÇO</b>					

<b>TARDE</b>	<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1ºano</b> LP: reforço dos ditongos.</p> <p>EM: Exercícios de reforço da lateralidade.</p> <p><b>2ºano</b> LP: Texto “O escaravelho”: produção escrita: “Escrevo sobre um outro insecto”: leitura, comentário e correção dos trabalhos produzidos; divisão silábica;</p> <p>EM: Ficha de revisão da matéria dada, preparação da ficha de avaliação (pág. 36/37)</p> <p><b>1º e 2º ano</b> EXP: Plástica: Exploração de linhas retas/curvas.</p> <p>Rotina de saída</p>	<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1ºano</b> EM: Ficha de Avaliação de Estudo do Meio.</p> <p><b>2ºano</b> EM: Ficha de Avaliação de Estudo do Meio</p> <p><b>1º e 2ºano</b> EXP: Dramática: jogos dramáticos: modos de andar ( exemplo: <a href="http://www.youtube.com/watch?v=a17QkZO4mkY">http://www.youtube.com/watch?v=a17QkZO4mkY</a> )</p> <p>Rotina de saída</p>	<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1º e 2º ano:</b> EM: sentido da visão</p> <p>EXP: Música a definir.</p> <p>Rotina de saída</p>	<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1ºano</b> MAT: Reforço da noção de unidade; a dezena; formar conjuntos (números pares e ímpares; somas que dão o mesmo número; ... )</p> <p><b>2ºano</b> MAT: Ficha de revisão da matéria dada: resolução de situações problemáticas; uso da régua; tabelas e gráficos;</p> <p><b>1º e 2º ano</b> EM: revisão de todos os sentidos / apresentação de um <i>PowerPoint</i>.</p> <p>EXP: Expressão plástica: mobile com “Folhas de Outono”</p> <p>Rotina de saída</p>	<p>Rotina de Entrada</p> <p><b>1º e 2º ano:</b> EM: Os números da nossa vida (cf. Plano de aula)</p> <p>EXP: Números... Meses... Música (cf. Plano de aula)</p> <p>Rotina de saída</p>
--------------	--	---	---	--	--

RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro de fichas de Matemática 2º ano</li> <li>- Manual Matemática 1º ano</li> <li>- Manual Português 1º ano</li> <li>- Manual Português 2º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ficha de reforço do “p”</li> <li>- Manual Matemática 1º ano</li> <li>- Manual Português 2º ano</li> <li>- Manual Matemática 2º ano</li> <li>- Ficha de avaliação formativa de Estudo do Meio 1º ano</li> <li>- Ficha de avaliação formativa de Estudo do Meio 2º ano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual Matemática 1º ano</li> <li>- Manual Português 2º ano</li> <li>- Manual Matemática 2º ano</li> <li>- Manual Estudo do Meio 2º ano</li> <li>- Ficha de reforço consolidação do “t”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual Matemática 1º ano</li> <li>- Manual Matemática 2º ano</li> <li>- Ficha de reforço do “d”</li> <li>- PowerPoint</li> <li>- Computador</li> <li>- Projetor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livro <i>O rapaz que tinha zero a matemática</i> de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Raquel Leitão, da Editora Civilização;</li> <li>- Apresentação de diapositivos com as ilustrações do livro;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Projetor.</li> <li>- Folhas brancas;</li> <li>- Caderno de linhas;</li> <li>- Lápis de cor;</li> <li>- Ábacos</li> <li>- Peças do ábaco</li> <li>- Folhas <i>O número mágico</i>.</li> <li>- Conjuntos de Palhinhas</li> <li>- Calendário</li> <li>- Tabela <i>Que dia é hoje?</i>;</li> <li>- Materiais de complemento ao calendário.</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Cd <i>Canta o galo Gordo</i>.</li> </ul>
----------	--	--	---	---	---

AV ALIAÇÃO	Observação direta	Observação direta Ficha de avaliação formativa	Observação direta	Observação direta	Observação direta Grelhas de avaliação (Cf. Plano Diário)
Observações					
<p><b>Responsável pela dinamização das atividades:</b></p> <p style="text-align: center;">José Magalhães Andreia Ventura Diana Mafalda Silva</p>					

Anexo 2 A4 – Exemplar de um guião  
de pré-observação

## GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

**Instituição Cooperante** Escola EB1/JI Prof. Dr. Marcos dos Santos

**Orientador(a) Cooperante** José Manuel Magalhães **Turma/Ano** B / 1º e 2º ano

**Díade** Andreia Ventura e Diana Mafalda Silva

**Estagiária observada:** Diana Mafalda Silva

**Data de observação** 23 de novembro de 2012

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

No decorrer da prática pedagógica desenvolvida em tríade foi possível observar que um elevado número de alunos se sente desmotivado para o desenvolvimento de conhecimentos em todas as áreas disciplinares. Sendo a motivação “um estado interno que provoca, dirige e mantém o comportamento. O comportamento motivado (aquilo que se pode observar, o reflexo visível da motivação do aluno) é influenciado pelo contexto sociocultural, pelo contexto da aula e pelos factores internos (próprios do aluno)” (Gonçalves, S., 2007, p.127). Neste sentido, para que os alunos comecem a construir aprendizagens significativas é necessário produzir condições que sejam facilitadoras da atenção, da motivação e do esforço do aluno. Excelente ponto de reflexão Para isso penso que será profícuo criar momentos de reflexão que levem os alunos a compreender a importância da educação, assim como dos conhecimentos construídos e desenvolvidos na escola. Neste sentido, planifiquei um momento de reflexão em torno do livro *O rapaz que tinha zero a matemática* de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Raquel Leitão da Editora Civilizações, uma vez que, neste é relatada a história de uma criança que não gostava da matemática e que não queria aprender nada que estivesse relacionado com ela mas que, numa situação do dia-a-dia vê-se obrigado a usá-la. ☺

Deste modo, e através do recurso a este livro espero desenvolver com os alunos a consciência de que os conhecimentos matemáticos são muito importante para o nosso dia-a-dia, assim como, todos os outros conhecimentos desenvolvidos na escola, e, deste modo, “estabelecer, (...), a ligação entre dois pólos de que [sou] mediador[a] – o saber e o aprendente” (Roldão, 2009, p.22). Excelente

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

No decorrer desta atividade os alunos estarão sentados no chão para a criação de um ambiente mais acolhedor ☺, deste modo o ambiente não será tão rígido como quando se encontram sentados nas cadeiras. Ainda bem!! Esta disposição poderá criar mais ruído e uma maior distração dos alunos, proporcionado pelas possíveis conversas laterais. Contudo, tentarei cativar toda a turma para a atividade, fazendo com que os alunos que estão mais distraídos estejam mais atentos através da participação.

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

No meu entender será profícuo para o meu processo de evolução como futura profissional de educação a observação das interações desenvolvidas com a turma e com cada criança individualmente. Uma vez que esta atividade se baseará no desenvolvimento de competência relacionadas com a oralidade na qual terei de estar preparada para todos os imprevistos que possam surgir. Compreendo o que diz, mas está um pouco vago...

**Bibliografia:**

- ROLDÃO, Maria do Céu (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gonçalves, S. (2007). Relações entre aprendizagem e motivação: a perspectiva da auto-regulação do Comportament - adaptado de: Dembo, M. H.; Eaton, M. J: (1997). *School learning and motivation*. In G. PHYE (Ed.) *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 65-103). San Diego: Academic Press.
- In Gonsalves, S. *Teorias da aprendizagem, práticas de ensino*. Coimbra. Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Coimbra

Anexo 2 A5 – Exemplar de um  
plano diário

Instituição Cooperante Escola EB1/JI Prof. Dr. Marcos dos Santos

Orientador(a) Cooperante: José Manuel Magalhães

Turma/Ano : B / 1º e 2º ano

Díade: Andreia Ventura e Diana Mafalda Silva

Estagiária observada: Diana Mafalda Silva

Plano Diário – sexta-feira

**O dia-a-dia da criança: Crescer com o pirata!~~aprender para crescer e ter uma profissão~~**

<b>Tempo previsto</b> <b>Início:</b> 9h <b>Fim:</b> 15h30m <b>Duração</b> : 5h	<b>Tema: <i>Prendas de Natal que nos fazem crescer</i></b>		<b>Áreas</b> <b>disciplinares/domínios/conteúdos</b>	<b>Avaliação</b>
	<b>Percurso de aula</b> <b>(atividades/estratégias)</b>	<b>Recursos</b>		

<p><b>9h00-9h15</b> <b>15'</b></p>	<p><b>Rotina de entrada</b> Os alunos entram um-a-um ordeiramente na sala e sentam-se nos locais habituais.</p>		<p><b><u>Matemática</u></b></p> <p><b>Organização e tratamento de dados</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representação e interpretação de dados:</li> <li>- Leitura e interpretação de informação apresentada em tabelas.</li> </ul>	<p><b>Modalidade de avaliação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação Formativa</li> <li>- Avaliação Sumativa</li> </ul> <p><b>Aprendizagens esperadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar em grupo.</li> </ul>
<p><b>9h15 – 9h20</b> <b>5'</b></p>	<p><b>“Que dia é hoje?”</b> Um aluno escolhido pela estagiária preenche a tabela do dia, identificando o dia e o dia da semana e o mês. Assim como o estado do tempo. Nota: a estagiária escolhe um dos alunos que entrou ordeiramente na sala</p>	<p>- Calendário</p>	<p><b>Capacidades transversais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolução de problema.</li> <li>- Raciocínio matemático.</li> <li>- Comunicação matemática.</li> </ul>	<p><b><u>Matemática</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler, explorar e interpretar informação para responder questões e formular novas questões.</li> </ul>
<p><b>9h20-10h25</b> <b>1h10'</b></p>	<p><b>“ Misturando as profissões com a matemática”</b> É projetado uma tabela que é analisada em grande grupo, para que os alunos compreendam como se faz a leitura e interpretação de uma tabela de dados, explorando a leitura das linhas e das colunas.  <b>1º Ano</b></p>	<p>- Computador; - Projetor; - Tabela - Folha de questões 1º ano; - Folha de questões 2º ano;</p>	<p><b><u>Português</u></b></p> <p><b>Compreensão do Oral</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Escutar para aprender e construir conhecimento(s)</li> <li>- campo semântico, campo lexical; Informação essencial e acessória</li> </ul> <p><b>Expressão Oral</b></p>	<p><b><u>Português</u></b></p> <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar regras de interação discursiva;</li> <li>- Produzir um discurso oral com correção;</li> <li>- Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor;</li> </ul>

	<p>Os alunos respondem por escrito a um exercício de exploração da tabela, para isso têm de completar os espaços em branco com imagens fornecidas.</p> <p>Quando todos tiverem finalizado são projetadas as respostas.</p> <p>Posteriormente os alunos são desafiados a interpretar, sozinhos, uma nova tabela e a responder a algumas questões.</p> <p><b>2º Ano</b></p> <p>Os alunos são estimulados a responder a questões da tabela analisada, contudo, estas são mais complexas do que as do 1º ano. No final é feita a correção oralmente.</p> <p>De seguida, os alunos são desafiados a vestirem a pele de jornalistas e a resolverem o exercício 3 da p. 67 do manual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manuais de matemática 1º ano;</li> <li>- Manuais de matemática 2º ano;</li> <li>- Respostas em papel;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)</li> <li>-Relato: <ul style="list-style-type: none"> <li>seqüencialização das ações</li> <li>- Regras e papéis da interação oral</li> </ul> </li> <li>— Participar em situações de interação oral.</li> </ul> <p><b><u>Tecnologias de Informação e Comunicação</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Promover o contacto dos alunos com as novas tecnologias de informação e comunicação.</li> </ul>	<p>Iniciação à Educação Literária</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dizer e recontar, em termos pessoais e criativos;</li> </ul> <p><b><u>Tecnologias de Informação e Comunicação</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contactar com as potencialidades de um computador e diferentes programas de informação.</li> </ul> <p><b><u>Expressão e Educação Plástica</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ilustrar e colorir de forma pessoal, de acordo com um tema.</li> </ul>
--	--	---	---	---

<p><b>10h25-10h30</b> <b>5'</b></p>	<p><b>Rotina de Saída</b> A estagiária distribui os pães por cada criança, e uma aluna os leites. À medida que acabam de lanchar vão para o polivalente ou para espaço exterior.</p>		<p><b><u>Expressão e Educação Plástica</u></b> Bloco 2 - Descoberta e organização progressiva de superfícies - Ilustrar de forma pessoal</p>	<p><b><u>Instrumentos de avaliação</u></b> - Grelha da Rotina de entrada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontualidade;</li> <li>• Assiduidade;</li> <li>• Entrar ordeiramente na sala;</li> <li>• Revelar autonomia na organização do seu material de trabalho;</li> </ul> <p>- Grelha de expressão oral - Anexo A</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa (voluntariamente/ quando solicitado)/ Não Participa;</li> <li>• Argumenta as suas opiniões;</li> <li>• Sabe ouvir os colegas;</li> <li>• Respeita a sua vez de falar;</li> <li>• Respeita a opinião dos colegas;</li> </ul> <p>Grelha da compreensão oral</p>
<p><b>11h-11h15m</b> <b>15'</b></p>	<p><b>Rotina de Entrada</b> Os alunos entram um-a-um na sala de forma ordeira e sentam-se nos locais habituais de trabalho.</p>	<p>_____</p>		
<p><b>11h15-11h40</b> <b>25'</b></p>	<p><b><u>“Um tesouro enviado pelo pirata!</u></b> <b><u>Como o natal nos pode levar às profissões”</u></b> - A estagiária solicita que todos os alunos coloquem a cabeça em cima da mesa e fechem os olhos e que imaginem a história que vão ouvir. <u>O pirata enviou um tesouro muito especial.. O que será?</u> <u>O livro pode estar numa caixa surpresa!</u></p>	<p>_____</p>		

	<p>- A estagiária faz a leitura de um excerto do livro <i>Sonhos de Natal</i> de António Mota e ilustrações de Julio Vanzeler, deslocando-se pela sala. <u>Excelente!</u></p> <p>No final da leitura os alunos são questionados sobre como se sentiram durante a leitura e o que sentiram. Se imaginaram o local onde se desenrola a história.</p> <p>São, então, colocadas algumas questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque ficou o Pedro “sem poder falar nem mexer”?</li> <li>- Que brinquedos queriam os meninos?</li> <li>- Havia um menino que queria uma prenda diferente. Qual?</li> <li>- As prendas que os meninos receberam estavam relacionadas com as profissões que escolheram ter? <u>Excelente questionamento</u></li> </ul> <p>Nota 1: a estagiária relembra as regras de participação oral.</p>			<p>- Anexo B</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Está atento à leitura;</li> <li>• Compreende o essencial o conteúdo essencial da leitura;</li> <li>• Interpreta corretamente o sentido do texto</li> </ul> <p>Grelha conhecimentos matemáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpreta informação fornecida;</li> <li>• Responde corretamente a questões.</li> </ul> <p>- Grelha da Rotina de saída</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Revela autonomia na limpeza e organização da sua mesa de trabalho;</li> </ul>
--	---	--	--	---

<p><b>11h40-12h25</b> <b>45'</b></p>	<p><b>“Vamos ser pintores”</b> Neste momento será proposto aos alunos a construção de um painel de Natal e posterior pintura recorrendo a diversas técnicas. <u>Depois diga-me quais...</u></p>	<p>-</p>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Sai ordeiramente da sala;</li> </ul>
<p><b>12h25m-12h30</b> <b>5'</b></p>	<p><b>Rotina de saída</b> Os alunos que vão almoçar a casa dirigem-se para a saída, os restantes formam uma fila e saem com o acompanhamento da estagiária.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>		
<p><b>14h00m-14h15</b> <b>15'</b></p>	<p><b>Rotina de entrada</b> Os alunos entram um-a-um na sala, e deslocam-se para o seu lugar.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p>		
<p><b>14h15-15h30</b> <b>1h15'</b></p>	<p><del>“Vamos testar para saber o que</del> <b><u>novos desafios do pata de lata: O que podemos vir a ser”</u></b></p> <p>A estagiária distribuiu por todos os alunos as respetivas fichas de avaliação sumativa de Estudo do Meio criadas pelo</p>	<p>- Fichas de avaliação sumativa de Estudo do Meio do 1º ano;</p> <p>- Fichas de avaliação sumativa de Estudo do Meio</p>		

	<p>agrupamento.</p> <p>Nota1: no caso do primeiro ano de escolaridade são lidas as questões para que os alunos saibam o que têm de realizar em cada uma das questões.</p> <p>Nota2: No caso dos alunos do 2º ano podem ser necessário efetuar uma leitura do texto.</p> <p>Nota 3: Durante a realização da ficha a estagiária desloca-se pelo espaço respondendo às dúvidas que os alunos podem ter. Contudo apenas responde às que são pertinentes.</p>	do 2º ano.		
<p><b>15h25- 15h30 5'</b></p>	<p><b>Rotina de saída</b></p> <p>Os alunos arrumam os materiais. Posteriormente formam uma fila e à ordem da estagiária dirigem-se para o polivalente/ espaço exterior.</p>	<p>_____</p> <p>—</p>		

## Anexo A

Grelha da Expressão Oral								
	Participa (voluntariamente/ quando solicitado/não participa)		Argumenta as suas opiniões		Sabe ouvir os colegas		Respeita a sua vez de falar	
<b>7 de dezembro</b>								
Alice Amaral								
Ana Beatriz Santos								
Cláudia Teixeira								
Ana Rita Costa								
Beatriz Carneiro								
Beatriz Brochado								
Cristiano								
Diana Martins								
Hélder Ferreira*								
Iara Gomes								
Iara Lopes								
Íris Baptista								
Joel Coutinho								
Lara Costa								
Leonard Florica								
Rafael Quintã								
Rahela Florica								
Rodrigo Bessa								
Rodrigo Tomé								
Rui Macedo								
Simão Silva								
Tatiana Ribeiro								

## Anexo B

Grelha da compreensão Oral

	Está atento à leitura	Compreende o conteúdo essencial da leitura	Interpreta corretamente o sentido do texto
Alice Amaral			
Ana Beatriz Santos			
Cláudia Teixeira			
Ana Rita Costa			
Beatriz Carneiro			
Beatriz Brochado			
Cristiano			
Diana Martins			
Hélder Ferreira*			
Iara Gomes			
Iara Lopes			
Íris Baptista			
Joel Coutinho			
Lara Costa			
Leonard Florica			
Rafael Quintã			
Rahela Florica			
Rodrigo Bessa			
Rodrigo Tomé			
Rui Macedo			
Simão Silva			
Tatiana Ribeiro			

**Bom** **Médio** **Mau**

Anexo 2 A6 – Exemplar de uma  
narrativa individual

### **Reflexão semanal – 12 a 16 de novembro**

A semana foi dedicada à feira dos sabores, presente no plano anual de atividades, e por isso algumas das atividades observadas envolviam esta temática. Foi neste seguimento que uma assistente operativa foi à sala de aula fazer uma compota com os alunos utilizando ingredientes que os mesmos trouxeram de casa. Contudo os alunos apenas tiveram a oportunidade de observar a assistente operativa a fazer a compota, por isso e para tornar esta atividade numa aprendizagem significativa para todos os alunos o professor cooperante aproveitou a oportunidade para falar sobre as compotas e as suas características aumentando os conhecimentos de cultura geral da turma. No mesmo seguimento, no momento em que o açúcar é adicionado às maçãs o professor tentou explicar à turma a quantidade de açúcar necessário para aquela quantidade de maçãs. Refletindo agora sobre as ações observadas, penso que teria sido mais proveitoso para os alunos se estes tivessem participado mais ativamente na confeção da compota podendo cortar as maçãs e pesar o açúcar envolvendo os alunos no trabalho potenciando as suas aprendizagens (Perrenoud, 2000). Concordo totalmente! Sendo possível, também, através da realização deste tipo de atividade sensibilizar os alunos para a importância de uma alimentação saudável chamando a sua atenção para o valor dos alimentos naturais em detrimento dos alimentos manipulados.

Nesta semana, a organização da sala de aula também foi alterada, com o intuito de melhorar as práticas educativas desenvolvidas, uma vez que, como refere Arends (1995) “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, desta forma, a aprendizagem dos alunos” (p.93). É fulcral referir que esta nova organização foi realizada tendo em conta as características individuais dos alunos e as suas características enquanto grupo, assim como, as metodologias de ensino utilizadas. Contudo, a forma da sala não é a mais propícia reduzindo muito a “zona de ação” (Arends,1995) do professor e apesar de a distribuição das mesas ter sido alterada para melhorar este aspeto é necessário que o professor, para colmatar esta dificuldade na ação

desenvolvida, se movimentando pela sala tentando responder a todas as necessidades dos alunos. Muito bem!

No decorrer de todo o processo de observação foi possível constatar que todo o grupo do 1º ano sente uma grande dificuldade em copiar frases e escrever o nome de objetos que se encontram ilustrados, penso que esta dificuldade se prende com dificuldade em desenvolver a consciência fonológica. Este processo de desenvolvimento apresenta um “elevado grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema” (Freitas, Alves e Costa, 2007, p.7), deste modo, é necessário muito tempo de trabalho com os alunos para que estes possam desenvolver a sua consciência fonológica. No entanto, como estamos perante uma turma com dois níveis de escolaridade torna-se muito complicado gerir o tempo disponível para poder responder às necessidades dos dois grupos. Contudo, é necessário ter em consideração esta necessidade que está a surgir, visto que, a consciência fonológica é de elevada importância para o desenvolvimento de outras competências como por exemplo a leitura e a escrita (Freitas, Alves e Costa, 2007) e para isso será necessário que os alunos recebam um apoio mais individualizado.

Numa outra linha de pensamento, penso ser relevante o trabalho realizado com o grupo do 2º ano relativamente ao caso de leitura “r” e “rr”, uma vez que, o professor titular ao ver que o manual não fornecia aos alunos todos os exemplos possíveis deste caso de leitura optou por trabalhar com os alunos outras palavras. Penso que este caso é importante nesta reflexão, uma vez que, permite verificar que nem sempre o manual deve ser seguido à risca servindo apenas como um recurso que o professor pode utilizar sempre que acha necessário da ordem que mais se adequar à turma e aos conteúdos que esta a abordar no momento. Um outro exemplo de como os manuais nem sempre devem ser seguidos página a página é o manual de Estudo do Meio do 2º ano que prevê a abordagem das regras da praia e das bandeiras sinalizadoras no mês de novembro/dezembro, sendo que terá muita mais lógica e será de uma maior valia para as crianças se este conteúdo for abordado mais perto da época balnear. Neste sentido não se pode esquecer que os manuais escolares são “apenas (...) auxiliares pedagógicos” (PPEB, 2009, p. 9).

Durante esta semana o meu par pedagógico teve a possibilidade de desenvolver várias atividades no decorrer do dia de sexta-feira, que tiveram uma sequencialidade lógica no desenvolvimento de todas as atividades visto que todas as tarefas tinham como fio condutor o tangram. A primeira atividade envolveu a manuseamento do tangram, sendo que esta estratégia de permitir que os alunos manipulassem as peças deste puzzle levou a que os alunos que costumam manifestar mais dificuldades de aprendizagem

fossem os primeiros a finalizar corretamente as tarefas propostas. Fantástico! Este facto pode ser justificado pelo facto de “a manipulação de objetos aguça[r] a percepção e a investigação em resolver problemas” (Picolo, Teixeira e Vitório, sd, p.2). O facto de a atividade “Reproduzir e criar ...” se ter desenvolvido em moldes pouco explorados com a turma, envolvendo uma grande quantidade de manipulação despoletou em todos os alunos, e mais especificamente nos com maior dificuldades de aprendizagem, motivação para a realização desta atividades assim como das subseqüentes. Deste modo, é preciso encarar esta motivação como um fator importante no processo de ensino, uma vez que é esta que leva os alunos a agirem de determinada maneira pelo facto de a ação lhes trazer uma satisfação ou prazer pessoal (Arends, 1995).

Ainda no momento de manipulação do trangram, mais especificamente na tarefa “Descobre como montar o vidro”, os alunos demonstraram algumas dificuldades pelo que teria sido profícuo se o meu par pedagógico tivesse utilizado as tecnologias do informação e comunicação para explorar o tangram virtual e deste modo “montar o espelho” para que todos os alunos pudessem ver.

No mesmo sentido de melhorar as próximas intervenções com a turma penso ser importante refletir sobre as atividades “Desafio-te a...” e “Tangram, a musa para novos autores...”, nas quais os alunos tiveram de construir uma história através das personagens criadas. Neste sentido, penso que teria sido importante que antes de se iniciar a construção da história tivesse sido desenvolvido um diálogo com a turma para que ficassem definidas claramente a estrutura da narrativa assim como o que seria necessário constar em cada uma das partes da história. Do mesmo modo, penso que teria sido importante se as ideias que foram surgindo fossem escritas no quando uma vez que, segundo Sanches (2001) é fundamental “registar no quadro aquilo que vai sendo dito, sublinhar o que pretendemos realçar como ponto de partida ... ou de chegada...” (pp. 51-52). Neste registo deveriam surgir tanto palavras como imagens uma vez que os alunos do 1º ano ainda apresentam um reduzido número de palavras das quais conhecem a grafia.

Como sumula desta reflexão semanal gostaria de chamar a atenção para o facto de ser necessário os profissionais de educação planificarem sempre tendo em conta as características dos alunos, pois só deste modo será possível responder às necessidades de cada aluno. Por isso, é necessário não esquecer que o professor deve planificar e executar “de forma pró-ativa diversas abordagens ao contudo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas [das crianças/alunos]” (Tomlinson,2008, p. 20) perspetivando uma diferenciação pedagógica.

Só através da diferenciação pedagógica é que será possível respeitar as características de cada um e promover a evolução das suas potencialidades difundindo igualdade de oportunidades e consequente a equidade tal como está proposto na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

### **Referências bibliográficas:**

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Programa de Português do Ensino Básico* (2009). Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Decreto-Lei nº 3/2008 de Janeiro. *Diário da República nº4 Série I. Ministério da Educação*. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de julho. *Diário da República nº129 Série I. Ministério da Educação e Ciência*. Lisboa.
- Freitas, M.J, Alves, D. e Costa, T. (2007). O conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica. Ministério da educação: DGIDC.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Picolo, K, Vitório, S. e Teixeira, T. (s.d). *Considerações sobre práticas pedagógicas com ênfase no ensino da geometria* [online]. Retirado de: <http://periodicos.unesc.net/index.php/iniciacaocientifica/article/viewFile/168/173>
- Sanches, I.R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

Anexo 2 A7 – Exemplar de uma  
narrativa colaborativa

**Estagiária(o) observada(o): Diana Mafalda Neves da Silva**

**Estagiária(o) observador(a): Andreia Filipa da Rocha Ventura**

**Escola/Agrupamento:** Agrupamento de Escolas António Sérgio – EB1 Prof. Dr. Marques dos Santos

### *1ª Narrativa Colaborativa*

**Episódio observado: “O estendal das letras”**

**Data : 7 de Novembro 2012**

<i>Comentário do professor cooperante</i>	<i>Comentário da observada</i>	<i>Comentário da observadora</i>
<p>Esta foi uma actividade em que a estagiária conseguiu associar de um modo eficaz e harmonioso duas necessidades distintas. A necessidade de colocar na sala um abecedário maiúsculo – eminentemente útil para o 1ºano e também para o 2ºano como estratégia de consolidação – e a necessidade de estimular a criatividade dos alunos. Assim, o estendal das letras resulta também como objecto estético e decorativo do espaço sala de aula. Como aspecto menos positivo pode referir-se que a decoração de algumas letras (pela aplicação da cor, de padrões ou</p>	<p>Esta narrativa colaborativa enquadra-se no conceito de narrativa dialógica que, devido a esta característica, apresenta uma natureza emancipatória da estagiária sobre a qual se debruça mas também dos restantes participantes. Devido à possível troca de perspetivas permitirá melhorar as ações futuras através da reflexão interpretativa dos atores envolvidos e presentes durante ato pedagógico. (Ribeiro e Moreira, 2007).</p> <p>A atividade do <i>Estenda das Letras</i>, como foi mencionado pelo OC, foi planificada tendo em conta as</p>	<p>Esta atividade tinha como principal objetivo o desenvolvimento de conhecimentos inerentes ao alfabeto, ou seja, aos fonemas intrínsecos a este e à ordem alfabética das letras, recorrendo à expressão plástica para que, de forma concreta e ativa, os alunos construíssem (1º ano) e consolidassem (2ºano) aprendizagens. Para que os alunos conseguissem alcançar o seu sucesso individual nesta atividade intitulada de <i>Estendal das Letras</i>, foi fundamental o modo como a Diana Silva (D.S.) estruturou a sua ação, estando esta adequada às características</p>

<p>de outros materiais) diminui a sua legibilidade. No que se refere ao envolvimento dos alunos, pode afirmar-se que a actividade foi alvo de grande entusiasmo e que a sua aplicação prática se tem estendido ao longo do tempo.</p>	<p>necessidades elencadas no decorrer do processo de observação e posterior análise dos dados obtidos. Deste modo, após ter sido percecionado que a exposição das letras, principalmente na sua forma maiúscula, seria uma mais-valia para toda a turma, a mestranda refletiu e sobre a forma como seria ultrapassada tal necessidade. Entendendo que os alunos constroem aprendizagens significativas quando estão envolvidos na ação de aprendizagem, assim como quando estão a agir diretamente sobre os materiais em questão (Coll &amp; Solé, 2011), a atividade foi pensada para que fosse toda a turma a construir o abecedário. Assim a estagiária levou para a sala moldes das letras, assim como diversos materiais para que os alunos pudessem decorar uma letra ao seu gosto. Foi, talvez esta liberdade dada para a decoração de cada letra que levou a que os seus contornos não ficassem tão perceptíveis, como foi referido pelo OC. Refletindo neste momento sobre a opção tomada, provavelmente este ponto menos positivo poderia ter sido ultrapassado se em cada letra já se encontra-se uma delimitação, por exemplo preta, de forma a tornar as letras mais legíveis.</p> <p>Contudo, o facto de disponibilizar diferentes</p>	<p>individuais da turma. Neste sentido, partiu das dificuldades ao nível da escrita das letras maiúsculas nos alunos do segundo ano, e que começavam a ser sentidas pelos alunos do primeiro ano, aliada ao desenvolvimento da consciência fonológica, para através de uma estratégia lúdica atenuar e/ou colmatar estas dificuldades, o que despertou no grupo a predisposição e o prazer para aprender, estando sempre presente a motivação em todos os alunos (Diogo, 2010). Assim, a expressão plástica, constituiu um “fator de exploração essencial para que a criança desenvolv[esse] (...) técnicas, conheç[esse](...) materiais e despert[asse] (...) a sua curiosidade pelo ato, ou seja, fazendo, explorando, testando, manipulando e, sobretudo, brincando e divertindo-se” (Silva, 2012, p.51). Esta potencialidade educativa foi proporcionada, através da liberdade fornecida aos alunos, para que decorassem os moldes, de forma pessoal e recorrendo ao leque de materiais colocados à sua disposição.</p> <p>Apesar do potencial formativo da tarefa supramencionada ter sido crucial para o processo de aprendizagem de cada aluno, era importante que a</p>
---	--	---

	<p>materiais e deixar que cada aluno os colocasse na sua letra levou a que todos se envolvessem neste momento dando o seu melhor para que a sua letra ficasse esteticamente atrativa para depois ser exposta. Desta forma esta atividade apelou ao sentido estético e criativo de cada uma dos alunos, ajudando a desenvolvê-lo através dos feedbacks que a mestranda foi oferecendo no decorrer de toda a atividade. Deste modo, foi possível corroborar o que nos indica o Programa de expressão plástica quando expressa que a “ manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (ME, 2004, P. 89).</p> <p>Para esta atividade toda a turma teve de unir esforços para que no final fosse possível expor na sala de aula o trabalho de cada um como um todo comum. Assim, este trabalho colaborativo, levou à percepção de que “da competição passa-se à cooperação” (Sanchez, 2005, p. 134), e do mesmo modo “os vários elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho,</p>	<p>D.S., ao constatar que as letras não eram perceptíveis, os tivesse sensibilizado para a necessidade de as letras, após decoradas, serem legíveis a todos, de modo a constituir um recurso útil para atenuar as dificuldades dos alunos no domínio da leitura e da escrita, tal como foi reiterado pelo OC e pela D.S. Este diálogo possibilitaria “ troca de informações e novas problematizações, uma vez que os alunos (...) refletir[iam] sobre o assunto proposto e a todo o momento examinam e avaliam” (Bagne &amp; Nacarato, 2012, p.194). Nesta dinâmica dialógica, os alunos podiam ter chegado à mesma conclusão que a D.S., que era necessário colocar contornos nos moldes. Uma outra adaptação profícua para atenuar o problema constatado passaria por forrar as letras com cartão, para que assim evitasse que estas pendessem para a frente e não se visualizassem o grafema na sua plenitude.</p> <p>Na minha perspetiva, a potencialidade educativa deste recurso poderia ser enriquecida se o estendal tivesse acessível aos alunos, assim, quando estes sentissem dificuldades relativamente a escrita de determinada letra maiúscula, poderiam retirá-la do</p>
--	--	---

	<p>promovendo a cooperação e a colaboração, aplicando a máxima ‘não se pode ter sucesso sem os outros’” (Sanches, 2005, p. 134). O desenvolvimento desta atividade permitiu assim a criação e consolidação de um sentimento de grupo que muitas das vezes se encontra reduzido devido ao facto de os alunos sentirem que existe na sala um grupo do 1º ano e um grupo do 2º ano.</p> <p>Do mesmo modo, penso que é de ressaltar o facto de na mesma atividade estarem presentes conteúdos da área curricular de português e de expressão plástica permitindo assim que os alunos construíssem conhecimentos destas duas áreas de uma forma integrada. O facto de essa construção se desenvolver de forma integrada potencia a construção de aprendizagens significativas e que os alunos poderão aceder mais facilmente no seu dia-a-dia.</p> <p>Em suma, penso que, apesar de haver alguns aspetos nos quais a atividade poderia ter sido melhorada, este foi um momento no qual os alunos gostaram de estar envolvidos e que ao mesmo permitiu construir um recurso que poderá ser utilizados por eles e pelo professor titular de turma e pelas estagiárias, sempre que assim for necessário. Assim sendo, a construção desta</p>	<p>estendal e com o molde treinar o movimento implícito à escrita de um dos grafemas presente neste recurso didático, minorando certas necessidades. Esta potencialidade de desenvolvimento da criança possibilitaria através do treino da escrita do grafema, com recurso ao dedo, melhorar o registo escrito dos alunos (Costa, 2001).</p> <p>Resta acrescentar, que esta atividade possibilitou aos alunos uma aprendizagem significativa, sustentada na cooperação entre pares, o que por sua vez contribuiu determinadamente, tal como referiu a D.S., para que todos os alunos tivessem integrados na turma, desenvolvendo um sentimento de união entre todos. Este foi um ponto fundamental desta atividade, pois na perspetiva dos alunos existem duas turmas na sala, o que por vezes, pode ser um constrangimento para potenciar o desenvolvimento destes na Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygostky, 1991).</p>
--	--	--

	<p>narrativa por permitir uma reflexão em conjunto, possibilitou a constatação dos aspetos a melhorar nas ações futuras de forma a que as práticas desenvolvidas sejam cada vez mais profícuas para todos os alunos.</p>	
--	--	--

### Referências bibliográficas:

- Bagne, J. & Nacarato, A. M. (2012). *A prática do diálogo em sala de aula: uma condição para a elaboração conceitual matemática dos alunos*. Revista Reflexão e Ação, vol.20 (2), p.186-214.
- Coll, C. & Solé, I. (2011) Os professores e a concepção construtivista. In Coll, C, Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. ( Org.), *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática.
- Costa, M. S. P. (2001). *Maria Montessori e seu método*. Linhas Críticas, vol. 7 (13), pp.305-320.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular – manual para a formação de professores da República de Angola*. Luanda: Plural Editores.
- Ministério da Educação (2004). *Organização curricular e programas do Ensino Básico - 1º ciclo*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ribeiro, D., Moreira, M. (2007). “Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional”. In Bizzarro, Rosa, (org.). “*Eu e o outro : estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*”. Porto: Areal.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação. (pp.127-142).
- Silva, F. M. (2012). *A expressão plástica como atividade de enriquecimento curricular nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico da região autónoma da madeira (impactos de 11 anos de existência)*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Aberta, Lisboa Portugal.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). São Paulo: Psicologia e Pedagogia.

Anexo 2

Tipo B