

NM



Diana Sofia Taipa Sousa

Relatório de Estágio em Educação Pré-Escolar

Orientação: Prof.^a Doutora Deolinda Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação: Mestre Raquel Alexandra Ferreira Neves Moreira

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

Orientação: Prof.^a Doutora Susana Marques Sá

junho de 2013

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento do presente relatório proporcionou uma construção profissional e pessoal profícua, assente num processo recetivo de partilha de experiências e conhecimentos, comprovando-se, assim, o valor dos agradecimentos. Como tal, é impossível não reconhecer todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuíram para o processo formativo da estagiária.

À família e amigos, a base emocional da mestranda, que ao longo de todo o período de estágio profissional, transmitiram valores de perseverança e vontade de continuar a aprender.

À Vânia, par pedagógico da mestranda, pelo trabalho cooperativo, representado através do apoio e suporte nos momentos positivos e negativos.

Às supervisoras institucionais, Professora Raquel Moreira e Professora Susana Sá, pela orientação que proporcionaram à mestranda, disponibilizando-se para a leitura e comentários ao longo de todo o período de estágio profissional na Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

À Professora Deolinda Ribeiro, pelos seus adequados e preciosos ensinamentos; pelo seu rigor e coerência pedagógica proporcionada no decorrer da formação profissional dos mestrandos.

À educadora cooperante Maria do Carmo Almeida e à professora cooperante Diana Guimarães, pelo acolhimento, cooperação e valorização que propiciaram ao par pedagógico no seu estágio de formação socioprofissional.

À direção e restante comunidade educativa da EB1/JI da Vilarinha, desde pessoal docente a pessoal não docente, pelos recursos e espaços disponibilizados.

Em último, mas com especial relevo a todo o grupo de crianças da sala do Pré-A e o grupo turma do 1.ºB, com quem a mestranda aprendeu e cresceu, com quem a mestranda construiu saberes pessoais e profissionais.

A todos estes a mestranda agradece a sua evolução enquanto pessoa e futura profissional de educação!

RESUMO

O presente relatório enquadra-se no âmbito das unidades curriculares de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e de Prática Pedagógica Supervisionada no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico evidenciando-se as particularidades de estágio profissional experienciado tanto no Pré-Escolar A como na turma do 1.º ano B, ambas pertencentes à instituição educativa EB1/JI da Vilarinha.

No decorrer do estágio a estagiária apoiou-se no ciclo de investigação-ação, alicerçando-se nas etapas de observação, planificação, ação e avaliação no sentido da construção de um perfil profissional reflexivo. A prática pedagógica revelou-se, assim, como oportunidade de construção de competências pessoais e socioprofissionais, assentes no princípio de formação contínua. As ações educativas planificadas e desenvolvidas em cada nível educativo decorreram de observações participantes, mas também de diálogos com as orientadoras cooperantes. Como tal, sustentaram-se numa prática reflexiva antes, durante e após a ação educativa, aliada à elaboração de instrumentos de reflexão e avaliação reveladores do desenvolvimento pessoal e socioprofissional da estagiária e, inclusive, das aprendizagens construídas pelos alunos.

As atividades pedagógicas promovidas nos dois contextos educativos suportaram-se num paradigma socioconstrutivista, a partir do qual a estagiária procurou atribuir um papel ativo ao aluno no seu processo de aprendizagem, considerando as suas necessidades e interesses. As práticas pedagógicas basearam-se, ainda, em pressupostos teóricos suportados em princípios de interdisciplinaridade, valorizando-se um ensino integrado. Deste modo, considerou-se relevante o desenvolvimento global da criança, apelando-se a um envolvimento dos próprios familiares no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Investigação-ação; Formação contínua; Interdisciplinaridade; Socioconstrutivismo.

ABSTRACT

This report fits within the curriculum units of Supervised Teaching Practice in Preschool Education and Supervised Teaching Practice in Primary School and demonstrates the particularities of a teacher training both in Preschool A and in the first year B, both belonging to EB1/JI Vilarinha.

During the teacher training the trainee leaned on action research cycle, basing on the steps of observation, planning, action and evaluation in order to construct a profile of a reflective practitioner. The teaching practice has proved to be an opportunity to build personal and socio-professional skills, based on the principle of continuous training. Educational activities planned and developed in each educational level resulted from participant observations, but also from dialogues with the guiding cooperative teacher. These activities were sustained in a reflective practice before, during and after the educational activity, together with the development of tools for analysis and evaluation revealing personal and occupational development of the trainee, and in the learning constructed by the students.

The pedagogical activities promoted in both educational contexts are based on a social constructivist paradigm, from which the trainee sought to give the student an active role in their learning process, considering their needs and interests. The pedagogical practices were also based on theoretical assumptions supported by principles of cross curricular backgrounds, valuing integrated education. Thus, the global development of the child, as well as the family commitment, was considered important in the teaching and learning process of the students.

KEYWORDS: Action research; Continuous education; cross curricular items; social constructivism.

ÍNDICE

Índice de quadros.....	VIII
Índice de figuras.....	IX
Lista anexos.....	X
Anexos Tipo A.....	X
Anexos Tipo B.....	X
Lista de abreviações.....	XII
Introdução.....	1
Capítulo 1. Enquadramento teórico concetual.....	3
Capítulo 2. Caracterização geral da instituição de estágio.....	21
Capítulo 3. Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e a apresentação de eventuais propostas de transformação.....	29
Metarreflexão.....	59
Referências bibliográficas.....	67
Outras referências.....	71
Legislação.....	72
Anexos.....	73
Anexos Tipo 2A.....	75
Anexos Tipo 2B.....	135

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Aulas desenvolvidas na turma do 1.ºB.....	33
--	----

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 — Mapa conceitual do Projeto “Nós e os Outros — O corpo humano”.....	42
---	----

LISTA DE ANEXOS - ANEXOS TIPO A

Anexo 1 – Relatório de Estágio da Educação Pré-Escolar (em CD-ROM)

Anexo 2A – Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexo A2.1 – Registo de avaliação da MR na oralidade

Anexo A2.2 – Registo de avaliação do VS na escrita

Anexo A2.3 – Exemplar de um guião de pré-observação

Anexo A2.4 – Exemplar de uma narrativa individual

Anexo A2.5 – Exemplar de uma narrativa colaborativa

Anexo A2.6 – 6.º Plano diário desenvolvido a 3 de janeiro de 2013

Anexo A2.7 – Folha de trabalho formativa relacionada com a adição, desenvolvida pela CR

Anexo A2.8 – Preenchimento do registo de avaliação do comportamento, desenvolvido pelo TC

Anexo A2.9 – Preenchimento do registo de avaliação do comportamento, desenvolvido pelo MV

LISTA DE ANEXOS TIPO B

Anexo 2B – Relatório de Estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico (em CD-ROM)

Anexo 2B.1 – Atividades pedagógicas

Anexo 2B.1.1 – 1.ª Atividade Pedagógica

Anexo 2B.1.2 – 2.ª Atividade Pedagógica

Anexo 2B.2 – Planos Diários

Anexo 2B.2.1 – 1.º Plano diário

Anexo 2B.2.2 – 2.º Plano diário

Anexo 2B.2.3 – 3.º Plano diário

Anexo 2B.2.4 – 4.º Plano diário

Anexo 2B.2.5 – 5.º Plano diário

Anexo 2B.2.6 – 6.º Plano diário

Anexo 2B.2.7 – 7.º Plano diário

Anexo 2B.2.8 – 8.º Plano diário

Anexo 2B.2.9 – 9.º Plano diário

Anexo 2B.2.10 – 10.º Plano diário

Anexo 2B.3 – Guiões de pré-observação

Anexo 2B.3.1 – 1.º Guião

Anexo 2B.3.2 – 2.º Guião

Anexo 2B.3.3 – 3.º Guião

Anexo 2B.3.4 – 4.º Guião

Anexo 2B.3.5 – 5.º Guião

Anexo 2B.4 – Narrativas Colaborativas

Anexo 2B.4.1 – 1.ª Narrativa Colaborativa

Anexo 2B.4.2 – 2.ª Narrativa Colaborativa

Anexo 2B.4.3 – 3.ª Narrativa Colaborativa

Anexo 2B.4.4 – 4.ª Narrativa Colaborativa

Anexo 2B.5 – Narrativas Individuais

Anexo 2B.5.1 – 1.ª Narrativa Individual

Anexo 2B.5.2 – 2.ª Narrativa Individual

Anexo 2B.5.3 – 3.ª Narrativa Individual

Anexo 2B.5.4 – 4.ª Narrativa Individual

Anexo 2B.5.5 – 5.ª Narrativa Individual

Anexo 2B.6 – Avaliação do comportamento

Anexo 2B.7 e Anexo 2B.8 – Avaliação da escrita

Anexo 2B.9 e Anexo 2B.10 – Avaliação da oralidade

Anexo 2B.11 – Avaliação da leitura

Anexo 2B.12 – Avaliação de matemática

Anexo 2B.13 – Avaliação da estagiária

Anexo 2B.13.1 – Avaliação Intermédia

Anexo 2B.13.2 – Avaliação Final

Anexo 2B.14 – Registos Fotográficos

Anexo 2B.15 – Outros recursos

LISTA DE ABREVIACOES

UC — Unidade Curricular

PPS I e II — Prática Pedagógica Supervisionada I e II

ESE — Escola Superior de Educação

CEB — Ciclo do Ensino Básico

1.ºB — 1.º ano B

Pr-A — Pré-Escolar A

AVMO — Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira

EB1/JI — Escola Básica n.º 1 e Jardim de Infância

APEJIEV — Associação de Pais e Encarregados de Educação do Jardim de Infância e Escola da Vilarinha

DGIDC — Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada I e II (PPS I e II) incorporada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto (ESE), emerge o presente relatório de estágio de qualificação profissional com vista ao desenvolvimento de competências consignadas ao perfil duplo e, conseqüentemente à obtenção de grau mestre nos dois níveis de educação.

A UC de PPS I e II, orientada tanto para a Educação Pré-Escolar como para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), organizou-se em três grandes componentes, designadamente em aulas teórico-práticas, estágio e, por último, aulas de seminário. Como tal, a mestranda empenhou-se na construção de competências pessoais e profissionais baseadas na problematização teórico-prática da educação com o intuito de aperfeiçoar o seu saber agir perante as especificidades próprias de cada nível educativo. Considerando as metodologias de trabalho intrínsecas à respetiva UC o período de formação profissional construído, quer no grupo do Pré-A quer na turma do 1.ºB, suportou-se numa metodologia de trabalho diádica, triádica e grupal potenciadoras do desenvolvimento do trabalho em equipa.

O estágio profissional desenvolvido tanto na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB aconteceu numa instituição pública, no Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira (AVMO), nomeadamente, no grupo do Pré-A e na turma do 1.ºB integrados na Escola Básica n.º 1 e Jardim de Infância (EB1/JI) da Vilarinha.

O período de estágio profissional desenvolvido no Pré-A teve início a 07 de março e término a 15 de junho de 2012. Por sua vez, o período de qualificação profissional desenvolvido no 1.ºB decorreu de 03 de outubro de 2012 até 18 de janeiro de 2013. À semelhança do que aconteceu na Educação Pré-Escolar também no 1.ºCEB cada semana de estágio foi composta por três dias, correspondentemente quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira, perfazendo a carga horária total de 420 horas (210 horas, respetivamente).

Ao longo do estágio profissional possibilitado no Pré-A e no 1.ºB, a estagiária procurou desenvolver uma metodologia de trabalho por projetos apoiada num processo de ensino e aprendizagem socioconstrutivista. A opção pela metodologia de trabalho por projetos destacou-se no estágio possibilitado no Pré-A, na medida em que na turma do 1.ºB apenas foi promovido o projeto “Nós e os outros — O corpo humano”, tendo sido promovido um ensino interdisciplinar expresso na articulação entre conteúdos programáticos de áreas disciplinares e áreas não disciplinares.

Em ambos os contextos educativos no desenvolvimento do trabalho por projetos e, inclusive de atividades pedagógicas particulares a estagiária orientou-se pelo processo de investigação-ação, procurando construir um perfil de profissional de educação reflexiva e em constante formação pessoal e profissional. Assim sendo, a partir de uma observação participante construíram-se planos diários no sentido do desenvolvimento de ações educativas adequadas às necessidades e interesses dos alunos, criando-se instrumentos de avaliação formativos de análise das aprendizagens construídas pelos mesmos. Perante este processo dinâmico e articulado, a reflexão representou-se como um processo transversal e contínuo no decorrer dos dois estágios.

Atendendo ao supracitado, anteriormente, a mestranda espelhará criticamente o seu percurso formativo estruturando-se o presente relatório de estágio em capítulos. No primeiro capítulo, “Enquadramento teórico conceptual”, apresenta-se uma fundamentação reflexiva das opções educativas sustentada na explanação de pressupostos teórico-práticos. O segundo capítulo, “Caracterização geral da instituição de estágio”, contém uma descrição do centro de estágio, como também uma caracterização de elementos relacionados com a particularidade dos estágios. Num terceiro capítulo, “Descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos resultados obtidos, e apresentação de eventuais propostas de transformação”, apresenta-se uma descrição e análise reflexiva sobre os acontecimentos decorrentes das atividades pedagógicas promovidas em cada contexto educativo. Por último, emerge uma metarreflexão que incide numa análise reflexiva do percurso e das aprendizagens pessoais e profissionais construídas nos dois contextos educativos.

Os anexos apresentam-se em suporte digital e em suporte de papel. O CD-ROM intitulado de Anexo 1 refere-se ao Relatório de Estágio na Educação Pré-Escolar, incluindo toda a informação relacionada com a Prática Pedagógica Supervisionada nesse contexto. Relativamente, ainda, ao estágio no 1.º CEB os anexos subdividem-se em Anexos Tipo 2A e em Anexos Tipo 2B. Os primeiros correspondem aos anexos em suporte de papel, destacando-se exemplares de planificações, narrativas, guiões de pré-observação, grelhas de avaliação e outros documentos mobilizados para a prática no 1.º CEB. Os segundos referem-se aos anexos em suporte digital (CD-ROM), nos quais é anexada toda a documentação relativa à Prática Pedagógica no 1.º CEB.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCETUAL

Perante “(...) um mundo complexo e constantemente agitado (...)”, a educação personifica-se como uma “(...) bússola (...)”, isto é, um meio de orientação para que os seres humanos se adaptem às transformações que vão sendo operadas no mundo (Delors et al., 2001, p.77). Concomitantemente, tais transformações vão-se espelhando, explícita ou implicitamente, na emergência de uma cultura escolar e, simultaneamente, na conceção de educação.

Analisando retrospectivamente a evolução da cultura escolar no sistema educativo português torna-se possível compreender as mudanças na conceção de educação e, conseqüentemente, na forma de encarar o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Durante muito tempo predominou no sistema educativo português uma cultura escolar suportada num paradigma tecnicista assente num modelo de ensino diretivo, no qual a máxima era “ensinar a muitos como se fosse um só” (Formosinho & Machado, 2008, p.636). A instituição educativa apresentava-se, assim, como não sendo “(...) um lugar de escuta (...)”, mas antes como espaço estandardizado (Tormenta, 1996, p.13-14). Prevalencia, então, uma “pedagogia uniforme” sendo aplicadas as mesmas metodologias de trabalho para todos os alunos, independentemente das suas características particulares (Costa, 1996, citado por Castro, 2011).

O currículo, segundo o modelo acima citado, era entendido como um conceito intimamente relacionado com “(...) um plano de estudos, um programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco, 2001, citado por Lima, 2006, p.27). Neste sentido, a observação e reflexão sobre as necessidades e interesses dos alunos não eram consideradas no processo de planificação das ações educativas, sobrevalorizando-se a transmissão de saberes disciplinares já constituídos (Marques, 1999). Desta forma, dominava um currículo prescrito no qual o papel do professor confinava-se em dar resposta ao todo e não às partes, sendo-lhe atribuída a função de executor de programas predeterminados. O aluno, por sua vez, assumia o papel de discípulo, tendo de memorizar o que era ensinado pelo professor. Neste seguimento, o aluno era visto como “tábua rasa”, “folha em branco” e “recipiente onde tudo pode ser depositado”, desvalorizando-se as vivências e pré-concepções construídas pelo mesmo nas relações estabelecidas com familiares e com o próprio mundo que o rodeia (Freire, 1975, citado por Formosinho & Machado, 2008, p.637-638).

Perante a superioridade do professor e a passividade do aluno no processo de ensino sobressaía a ideia de que “o diálogo pedagógico [se] caracteriza [va] (...) por um total monologismo” (Amor, 2001, p.67). Assim sendo, as interações pedagógicas limitavam-se “ (...) ao diálogo esporádico entre o professor e os alunos “(...) [sendo] o manual (...) a única fonte documental” (Marques, 1986, p.102). Ao recorrer ao manual como principal recurso de aprendizagem o professor acabava por não encará-lo como um guia das ações educativas utilizado em conjunção com o recurso a outro tipo de estratégias pedagógicas. A relação pedagógica circunscrevia-se a uma relação educativa organizada de acordo com tempos e espaços delimitados, nos quais predominava uma interação unidirecional entre professor-aluno, adotando o professor o papel ativo no decorrer do ato comunicativo (Postic, 1990). Neste sentido, as interações aluno-aluno, professor-comunidade e aluno-comunidade eram descuradas em favor de uma pedagogia regulada por um horário predefinido, no qual eram espartilhadas as diferentes áreas com tempos próprios e sem espaço para uma participação mais ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Como forma de revogar um paradigma tecnicista no sistema educativo foram despontando novos modelos de ensino, entre eles o modelo de ensino interacionista, modelo de ensino crítico, o modelo de ensino construtivista e o modelo de ensino socioconstrutivista (Marques, 1986, 1999; Oliveira-Formosinho, 1998). O termo modelo de ensino desponta, assim, como um plano geral cabendo ao profissional de educação interpretá-lo como uma orientação, procurando adequá-lo a um contexto específico, para que se traduza num modelo de qualidade e equidade para toda a comunidade educativa (Arends, 2008).

No exercício da sua profissão o docente seja qual for o(s) modelo(s) de ensino adotado(s) deve promover uma educação de qualidade. Essa educação de qualidade deve considerar uma “(...) articulação [permanente] entre a cultura própria e a cultura escolar e entre a consciência do eu e da sua formação pessoal ao longo da vida” (Furter, 1981, citado por Costa, 1997, p.60). A cultura própria encarada enquanto termo globalizante que integra o conhecimento, as crenças, os valores e as aptidões de um ser humano, pertencente a uma determinada sociedade deve ser articulada com a cultura escolar dominante no sistema educativo. Deste modo, o profissional de educação ao orientar-se por um processo de ensino e aprendizagem que articule pressupostos teórico-práticos de diferentes modelos de ensino contribuirá para a emergência de uma cultura escolar aberta e flexível a novas práticas educativas. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem assente num paradigma socioconstrutivista apresenta-se como um

(...) processo auto-regulador que enfrenta o conflito entre modelos pessoais do mundo (...) e novos insights discrepantes; que constrói novas representações e modelos da realidade como um empreendimento humano de formação de significados com ferramentas e símbolos culturalmente desenvolvidos; que negocia adicionalmente estes significados por meio da atividade social, do discurso e do debate (Fosnot, 1998, p.12).

Nesta sequência, desponta a imagem do processo aprendizagem “(...) [como] algo que se afasta de receitas, fórmulas ou algoritmos (...)” (Gage, 1984, citado por Arends, 2008, p.4), interpretando-se os princípios inerentes a cada modelo de ensino enquanto base de fundamentação teórico-prática que o profissional de educação articula, ajustando às necessidades e interesses dos alunos. Nesta linha de pensamento, nas práticas pedagógicas construídas na turma do 1.ºB procurou-se desenvolver um processo de ensino e aprendizagem socioconstrutivista suportado num modelo de ensino interacionista e de ensino crítico, através do qual o docente

(...)aprende a construir um ambiente onde [a criança] possa iniciar [o processo de aprendizagem]. A criança aprende interagindo. O (...) [docente] aprende a ajudar a criança a desenvolver a interação. A criança é activa, o adulto também (Oliveira-Formosinho, 1998, p.55).

O docente assumindo-se como mediador no processo de ensino e aprendizagem revela-se como organizador do ambiente educativo criando condições para que a “(...) criança possa experimentar, manipular, agir, trabalhar e assimilar a informação produzida”, ou seja, para que a criança possa aprender ativamente vivenciando diferentes experiências educativas (Marques, 1999, p.23). Importa pois que o espaço sala de aula se afigure como uma “(...) comunidade discursiva engajada em atividade, reflexão e conversação”, entre todos os intervenientes na ação educativa (Fosnot, 1998, p.46). Valoriza-se, então, um processo de ensino e aprendizagem que proporcione aos alunos a vivência de experiências concretas, partindo-se das suas pré-concepções de modo a que a ação educativa se torne significativa para os mesmos (Fosnot, 1998). O ato educativo acontece, assim, numa perspetiva interacionista, na qual alunos e professores podem aprender e experimentar um processo de desenvolvimento recíproco (Postic, 1990).

Uma relação pedagógica recíproca sustentada num diálogo pedagógico interativo possibilita uma combinação entre as necessidades do aluno com as necessidades do docente, expressa na criação de tempos e espaços de intervenção comuns e diferenciados para todos e para cada um dos intervenientes na ação educativa (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008). Nesta perspetiva, a missão inculcada à escola poderá deixar de se prender exclusivamente com a inquietação “(...) com os conteúdos programáticos e as classificações (...)”, apostando-se na formação pessoal e social do aluno consolidada numa articulação entre conhecimentos concetuais, conhecimentos atitudinais e procedimentais (Estanqueiro, 2010, p.21; Roldão, 1999).

No que diz respeito ao 1.º CEB este representa a etapa de ensino que “proporciona a muitos alunos o primeiro contacto com um modelo de educação formal (...)” (Reis et al., 2009, p.21). O profissional de educação, neste caso do 1.º CEB, ao procurar conhecer e analisar as necessidades e interesses evidenciados pelos alunos durante a etapa educativa referente à Educação Pré-Escolar promoverá um processo de ensino e aprendizagem assente num princípio de diferenciação pedagógica, de articulação curricular entre diferentes níveis de educação e, simultaneamente continuidade educativa. A formação do aluno apresentar-se-á, então, como um processo articulado de aprendizagens com vista ao seu desenvolvimento integral enquanto ser individual e coletivo. Assim sendo, o 1.º CEB deverá representar-se

(...) como um ciclo (...) de integração máxima ou fusão disciplinar no qual nenhuma disciplina deve funcionar em «sistema fechado»”, uma vez que deve visar a “ (...) construção (...) [de] aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social [do aluno] (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p.22).

Neste seguimento, a educação de cada aluno deve constituir-se em torno de quatro pilares de aprendizagens fundamentais assentes no “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos”; “aprender a ser” (Delors et al., 2001). Para tal, revela-se fulcral uma conceção do processo de ensino e aprendizagem como uma (re)construção ininterrupta e reflexiva de como deverá ser desenvolvido não só o aprender do aluno, como também, o aprender do professor expresso na aposta na formação ao longo da vida (Ferreira & Santos, 2000). Neste sentido, dever-se-á acrescentar um outro pilar de aprendizagem, designadamente o “aprender a desaprender” (Bessa, 2013). Com o “aprender a desaprender” valoriza-se a aposta na constante formação profissional com vista ao incremento de práticas educativas de qualidade, informadas e adequadas a cada realidade educativa.

De acordo com uma perspetiva socioconstrutivista, a aposta na formação profissional ao longo da vida apresenta-se como meio através do qual se torna possível a edificação de práticas pedagógicas de qualidade elencadas na auscultação dos “(...) interesses, capacidades, ritmos, vivências (...) [do aluno]”, como forma de promover a articulação entre os diferentes aprenderes, já supracitados (Amor, 2001, p.40). A formação de uma educação de qualidade implica, também, que sejam criados espaços e tempos para o “(...) desenvolvimento de boas relações com os colegas e pais (...)” (Arends, 2008, p.27). Assim, cabe ao profissional de educação perspetivar a participação dos pais e restante comunidade educativa no processo de ensino e aprendizagem como factor importante na formação integral do aluno.

Perante uma escola que estime e atribua poder de decisão a toda a comunidade educativa na formação integral do aluno, torna-se possível a valorização de princípios de flexibilidade e autonomia curricular, de intra e inter disciplinariedade, articulando-se conteúdos enquadrados num mesma área disciplinar e não disciplinar e, ainda, conteúdos intrínsecos a diferentes áreas disciplinares e não disciplinares. Logo, o docente terá maior poder de decisão desenvolvendo uma pedagogia centrada numa *práxis* orientada pela participação ativa de todos os intervenientes na ação educativa, sendo o principal objetivo o conhecimento do nível de desenvolvimento do aluno no sentido de o acompanhar e apoiar na evolução das suas aprendizagens. Partindo-se da partilha entre os diferentes agentes educativos das necessidades, interesses e evidências de aprendizagem dos alunos a instituição educativa revelar-se-á como espaço democrático de colaboração e de aprendizagem (Nogueira, 1996). Caberá, então, ao profissional de educação construir práticas pedagógicas que respondam, articuladamente

à complexidade da sociedade e das comunidades, do conhecimento das crianças e das suas famílias [valorizando] (...) um processo interactivo de diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses pólos em interação e os contextos envolventes (Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza, 2007, p.14).

O docente assumir-se-á, então, como um dos principais propulsores da construção de um processo de ensino e aprendizagem ajustado à realidade do aluno, como também copartilhado com os restantes intervenientes na ação educativa. Segundo Teixeira “Pensar Educação é, em qualquer momento, pensar Professor” (citado por Teixeira, 2001, p.13). Apesar de o profissional de educação não dever ser o centro da atividade educativa é, principalmente, através dele que o ato educativo ocorre. Importa, pois, compreender de que forma o perfil do profissional de educação influencia a conceção de educação, ou vice-versa?

De acordo com Peterson (2003, p.31) o termo “perfil” “(...) é uma representação (...)” que reúne “(...) aquilo que o professor deve *saber* (...), *fazer* (...) e *ser* (...) no fim da sua formação”. Esta definição do perfil como um dever saber, fazer e ser conduz à ideia de que a formação do perfil do docente, além de se restringir a um tempo específico, é feita, primordialmente, “(...) em função do *quadro político* (institucional), das *finalidades educativas* e do *modo de gestão* do sistema educativo de um determinado país” (ibidem: p.32). Como já foi referido atrás, de facto o perfil do professor é influenciado pela cultura escolar dominante no sistema educativo do seu país e, também, pelas mudanças normativas que vão balizando a conceção de educação. Contrariar tal realidade passará pela articulação entre a cultura escolar e a cultura própria do docente. Para tal, importa que o docente se empenhe na sua formação inicial e

contínua, no sentido de reverter a supremacia normativa, estimulando-se a sua emancipação para a construção de uma atitude profissional de carácter reflexivo e indagador, relativamente ao conceito de educação (Oliveira & Serrazina, 2002).

Por conseguinte, a “(...) mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela e dela fizerem e da maneira como eles a conseguirem construir activamente” (Thurler, 1994, citado por Figueiredo, 2001, p.70). A cultura do professor decorre, maioritariamente, da cultura dos docentes que teve e daquilo que aprendeu na sua formação inicial, influenciando a forma como encara a educação, a escola, os alunos. O docente deve conseguir orientar a sua “prática docente experienciada com a prática docente recomendada” (Formosinho & Machado, 2008, p.638), tendo de analisar o impacto das suas metodologias de trabalho nas aprendizagens e compreensão de educação sobre aqueles que educa. Neste sentido, o desafio para o docente traduzir-se-á numa interrogação permanente das suas práticas educativas, desenvolvendo a sua capacidade reflexiva e, simultaneamente compreendendo a efeito das suas opções educativas na construção plural de uma visão do processo de ensino e aprendizagem. Alarcão e Roldão (2010, p.16) aludem, assim, a uma compreensão da identidade profissional como “(...) processo de estar que implica movimento, descentração, transformação”, devendo principiar-se na formação inicial e desenvolver-se na aposta na formação contínua.

A formação inicial, por si só, não transformará o professor do amanhã capaz de suprimir, efetivamente, todas as dificuldades emergentes da ação pedagógica. Não será, pois, apenas um tempo de formação inicial que colmatará dificuldades de organização do ambiente educativo que promovam princípios assentes na diferenciação pedagógica (Perrenoud, 1993). Como salienta Canário (2002, p.2) “o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência”, uma experiência aliada a um questionamento incessante que contribuirá para a construção de um perfil profissional continuamente renovado e transformado.

Day (2004, p.244) menciona que “o ensino é uma actividade de coragem que testa a energia, o comprometimento e a determinação (...)”, do profissional de educação. A formação inicial deverá surgir como um dos complementos de uma formação pessoal e profissional contínua, no sentido de actualização e reajustamento a uma sociedade em permanente mudança e a “(...) uma realidade tão complexa e mutável como o fenómeno educativo” (Borràs, 2001, p.134). A formação contínua deverá integrar as necessidades do sistema educativo, do docente, da escola e, ainda, as necessidades dos alunos, incentivando a uma auto e heteroaprendizagem inacabável do profissional de educação (Peterson, 2003). A formação contínua entender-se-á

“(…) como sendo ao mesmo tempo um direito e uma condição *sine qua non* para melhorar a qualidade de ensino” (idem).

A aposta na formação emerge como “(…) espaço de (re)construção de identidades pessoais, de apropriação reflexiva das trajetórias escolares e profissionais” (Nóvoa, 1992, citado por Ribeiro, 2001, p.12). Advoga-se, assim, um modelo bioecológico de desenvolvimento profissional “(…) marcado por transições ecológicas influenciadas por: realização de novas actividades; assunção de novos papéis: estabelecimento de novas interacções interpessoais (…)” (Alarcão & Roldão, 2010, p.37). Deste modo, o conceito de desenvolvimento profissional entende-se numa perspectiva de crescimento contínuo de autotransformação do docente (Bronfenbrenner e Morris, 1998, citado por Alarcão & Roldão, 2010), acordado numa “(…) problematização da sua prática pedagógica (…) em cooperação com outros profissionais” (Decreto-lei n.º 240/2001). Desponta um modelo de formação de professores sustentado numa abordagem realista veiculando uma visão holística do professor, apoiada num ensino que entrecruze a dimensão profissional e a pessoal, por meio de uma articulação incessante entre componente teórica e a componente prática (Korthagen, 2009). O sujeito em construção profissional deverá ter a oportunidade de participar ativamente na sua formação, postulando-se uma “(…) relação dialógica (…)”, entre a teoria e a prática por meio da qual deverá ser proporcionado ao docente um desenvolvimento profissional fundamentado numa metodologia de investigação-ação (Pacheco & Flores, 1999).

Perante um processo de ensino e aprendizagem assente numa metodologia de investigação-ação o profissional de educação, valoriza uma dialética teórico-prática que viabilizará a construção de práticas mais eficazes e devidamente fundamentadas (Diogo, 2007). Ao mobilizar para as práticas educativas desenvolvidas tanto na Educação Pré-escolar como no 1.º CEB o processo de investigação-ação considerou-se como pressuposto fundamental a intencionalidade educativa, “(…) [decorrendo de um] (…) processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação (...), de forma a adequar a (...) prática às necessidades evidenciadas pelas crianças (Ministério da Educação, 1997, p.14). Encara-se a construção da profissionalidade docente como processo em constante evolução decorrente de diferentes etapas formativas, representando o período de estágio profissional uma dessas etapas (Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada, 2012).

A prática do processo de investigação-ação salienta a relevância da formação ao longo da vida como possibilitadora do crescimento pessoal e profissional do docente. O docente deverá, assim, assumir-se como um investigador educativo, devendo conhecer, o contexto e

intervenientes numa perspetiva holística do conhecimento. Deste modo, promovem-se relações significativas entre os intervenientes educativos e, conseqüentemente, compreende-se a dinâmica subjacente aos contextos educativos. Ao adotar o processo de investigação-ação como estratégia de formação mobiliza-se para as ações pedagógicas as etapas de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão, sendo entendidas como um todo integrado proporcionador da formação de um profissional reflexivo.

A observação, enquanto uma das etapas do processo de investigação-ação, destaca-se como “(...) um exercício regular e constante a manter para a profissionalização docente” (Peterson, 2003, p.86). A observação surge, então, como uma das etapas de recolha de informação das necessidades e interesses de cada e de todos os alunos, bem como sobre a ação docente na sua dimensão identitária, isto é, a dimensão pedagógica (Vieira & Moreira, 2011).

Em momento de observação a estagiária procurou estar com todos os sentidos devidamente apurados e direcionados para o objeto ou situação em estudo, entendendo que a observação deverá ir mais além da simples perceção, isto é, observar deverá pressupor uma reflexão sobre os possíveis porquês de determinado acontecimento educativo (Trindade, 2007). Assim, desenvolve-se uma observação atenta e indagadora sobre todo o ambiente educativo no sentido de construção de ações intencionais e adequadas às características singulares do referido contexto.

Segundo Lessard-Hébert (s.a., p.102) a observação participante vista como uma possibilidade de envolvimento ativo do professor, pressupõe que o observador não necessita de determinar, à partida, o que deverá observar. Desta forma, a estagiária suportou-se no registo no diário de bordo dos acontecimentos emergentes das práticas educativas, sem uma predeterminação dos aspetos a focalizar. Nesse registo dos incidentes críticos, a mestranda foi incidindo a sua observação sobre uma caracterização do grupo de alunos, as suas dificuldades e motivações, como também uma caracterização das interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes educativos e da organização do espaço, tempo e rotinas intrínsecas ao próprio grupo turma e à instituição educativa. Posteriormente, tais registos no diário de bordo eram, enriquecidos “(...) com pormenor e detalhe circunstanciados e descritivos”, levando a uma observação mais estruturada patente nos momentos de planificação, ação, avaliação e reflexão (Lima & Pacheco, 2006, p.95).

A ação de observar implica uma interrogação permanente no sentido de desmontar e compreender o porquê de cada situação, proporcionando ao docente a oportunidade de intervir no real, de forma fundamentada, problematizando, interrogando-se e procurando possíveis

hipóteses explicativas dos processos e efeitos de determinadas ações pedagógicas no grupo turma (Estrela, 1994; Alarcão & Roldão, 2010). A partir da observação e da compreensão das relações interpessoais promovidas num grupo turma, o profissional de educação terá a possibilidade de desenvolver uma planificação adequada às características de cada aluno e, conseqüentemente, a uma gestão consciente de todo o ambiente educativo (Morgado, 1999, p.22).

A fase de observação “(...) [constituir-se-á como a] (...) base do planeamento e avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997:25). Por sua vez, o processo de planificação surgirá como um ponto de partida que possibilita ao docente “(...) [visualizar] o futuro, [conceber] um inventário de fins e meios (...) [surge como] um marco de referência que [guiará] as suas acções” (Zabalza, 2000, p.48). Com a elaboração da planificação, o docente encontra uma forma de questionar-se e dizer ao outro como vai desenvolver a sua aula, tornando-se organizador do ambiente educativo, ponderará sobre a sua ação educativa de modo a proporcionar ao aluno no seu processo de aprendizagem a vivência de aprendizagens significativas.

Para promover aprendizagens significativas no processo de planificação arquitetam-se estratégias diversificadas e dinâmicas para estimular o gosto dos alunos em aprender, possibilitando-lhes o contacto com recursos pedagógicos diferenciados que lhes permitam avançar nos seus conhecimentos. Encarando-se a estratégia como forma de destacar conteúdos, facilitará o papel do professor como mediador de processo de ensino e aprendizagem, bem como a criação da motivação dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem acontecerá, assim, pela possibilidade de um envolvimento ativo quer do aluno quer do professor, revelando-se o conceito de estratégia como oportunidade de aprendizagens mais práticas e experienciadas e não somente numa aquisição de conceitos.

Atendendo ao supracitado, no processo de planificação o próprio docente reposicionar-se-á em relação aos manuais escolares devendo entendê-los como “(...) verdadeiros auxiliares pedagógicos (...)” de consolidação das aprendizagens (Reis et al., 2009, p.9). Como tal, os manuais escolares devem ser considerados como auxiliares abertos e flexíveis, dando a liberdade de o professor decifrar e moldar, interpretando as propostas veiculadas pelo manual às necessidades e interesses do grupo turma. O modo como outrora a estagiária entendia o manual difere do modo como passou a compreendê-lo em consequência do período de estágio profissional no contexto do 1.º CEB. Antes, suportada sobretudo em pressupostos teóricos encarava o manual como um livro a partir do qual o docente lecionava, de forma prescritiva, as

suas práticas educativas. Porém, com as práticas educativas na turma do 1.ºB compreendeu-se o manual como um recurso pedagógico orientador do processo de ensino e aprendizagem.

Cada professor poderá construir a sua própria estrutura de planificação, desenvolvendo um entrecruzamento entre o que é prescrito e as reais necessidades e interesses evidenciados por cada aluno e pelo grupo turma (Amor, 2001). Em termos de tipos de planificação esta pode ser anual, mensal, semanal ou diária (idem). Pacheco (2001) acrescenta, ainda, dois tipos de planificação, designadamente a trimestral e da unidade.

No caso da planificação anual, os professores selecionam os conteúdos, objetivos, os conhecimentos e capacidades a trabalhar durante o ano letivo. Já no que concerne à planificação mensal o professor especificará para cada mês os conteúdos a abordar, bem como os objetivos educacionais. Na planificação dita semanal, o professor recorrerá à planificação mensal especificando conteúdos, objetivos e atividades concretas para desenvolver em determinada semana (idem). No estágio profissional desenvolvido no 1.º CEB mobilizou-se para as práticas a planificação diária, construindo-se um plano mais pormenorizado das atividades pedagógicas com a especificação mais detalhada das áreas curriculares e respetivos conteúdos programáticos, aludindo ao tipo de avaliação, às estratégias pedagógicas e, também, às aprendizagens esperadas (idem). Na planificação trimestral desenvolve-se uma calendarização a médio prazo de conteúdos, objetivos, atividades, recursos e avaliação em concordância com o calendário escolar e, pelos recursos disponíveis. Por fim, na planificação da unidade estabelece-se uma sequência didática de experiências de aprendizagem, estruturando um conjunto de aulas incorporadoras de conteúdos relativos à respetiva unidade temática. A este propósito, Pacheco consigna que ser professor “(...) traz a complexidade não só da leccionação como também da tomada de decisões educativas e curriculares” (citado por Braga, 2001, p.13). Portanto, seja qual for o modelo de planificação o docente deverá analisar e adaptar os documentos reguladores da ação docente a cada prática educativa.

No sistema educativo português atual, o ensino do 1.º CEB organiza-se por áreas disciplinares de frequência obrigatória (Português; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas; Físico–Motoras); por áreas não disciplinares (Área de projeto; Estudo acompanhado; Educação para a cidadania); pela frequência facultativa da disciplina de Educação Moral e Religiosa e, por último, pelas atividades de enriquecimento curricular (Decreto-lei n.º 139/2012). A par desta organização curricular a prática do profissional de educação regula-se por documentos oficiais como os programas do ensino básico e as metas curriculares para o ensino básico.

No caso específico do 1.º CEB os programas deverão ser mobilizados para as práticas pedagógicas como orientações a partir das quais o profissional de educação deverá configurar múltiplos “(...) rumos pedagógicos (...) permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos” (Reis et al., 2009, p.8). Por sua vez, as metas curriculares, afiguraram-se como documento na qual se estabelecem e priorizam “(...) conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respectivos programas curriculares” (despacho n.º 5306/2012; despacho n.º 17169/2011). Por conseguinte, no processo de planificação a estagiária procurou valorizar um processo de ensino e aprendizagem em espiral, passível de retrocessos e avanços, adequado ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

Após a construção de um processo de planificação baseado na observação sobre o contexto educativo emerge a etapa das intervenções educativas. No decorrer das ações pedagógicas edificadas na turma do 1.º B a estagiária apoiou-se numa perspetiva socioconstrutivista. Considerando o facto de o ato educativo acontecer numa escola, numa sala de aula, numa turma e com alunos específicos procurou promover um processo de ensino e aprendizagem sustentado na “(...) construção do significado (...) [e] aprendizagem activa (...)”, valorizando o levantamento das pré-concepções dos alunos (Arends, 2008, p.8).

Ao proporcionar uma aprendizagem significativa e ativa do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem a estagiária teve em linha de conta o desenvolvimento de relações pedagógicas, consolidadas no respeito pela ética e deontologia profissional, entre os diferentes intervenientes educativos. O profissional de educação deverá conhecer, pormenorizadamente, os direitos e deveres intrínsecos à ação educativa (Serra, 2004). Tendo em consideração esses direitos e deveres, o docente deverá agir de forma ética, promovendo, o desenvolvimento de uma atitude de coresponsabilidade entre toda a comunidade educativa.

Nas relações entre os diferentes intervenientes educativos o profissional de educação deverá proporcionar relações de confiança, de partilha de informações acerca das características e processo de evolução do educando, salvaguardando-se relações recíprocas de confidencialidade (Sá-Chaves, 2005). Assim sendo, preconiza-se o trabalho em equipa como valor profissional que deve ser construído numa formação inicial e contínua, tornando a escola num espaço de cooperação com vista ao desenvolvimento global do aluno (Perrenoud, 2000). Deste modo, as adversidades, obstáculos e barreiras com as quais o docente se depara no seu percurso profissional poderão ser colmatadas se forem estabelecidas metodologias de trabalho colaborativo. No entanto, este trabalho colaborativo revela-se, muitas vezes, na valorização de

um trabalho em equipa que passa, apenas, pela troca e/ou partilha de recursos entre docentes do mesmo nível de ensino, tornando-se num trabalho assente no individualismo. Nesta perspetiva, o trabalho em equipa deverá ser enriquecido com um trabalho colaborativo, no qual mais do que uma partilha de recursos os docentes constroem em conjunto os recursos pedagógicos, promovendo uma análise do trabalho fundamentada nos diferentes tipo de reflexão. Desta forma, revoga-se o isolamento profissional dando-se lugar a uma cultura de colaboração e colegialidade, na qual as incertezas e angústias passarão a ser “(...) vividas em colectivo (...)” (Ribeiro & Moreira, s.a., p.51). Um trabalho colaborativo realça-se, assim, como processo de formação contínua do docente que

(...) requer a sua ancoragem na reflexão colectiva, na análise e observação conjunta das situações concretas da acção docente para as discutir, na procura colaborativa de mais informação, geradora de novo conhecimento profissional (Roldão, s.a., p.26-27).

No que diz respeito, concretamente, à relação docente-aluno poderá ser a marca do processo identitário do aluno constituindo-se, assim, como condição *sinequanon* no seu processo de ensino e aprendizagem (Sá-Chaves, 2005). Como referencia Goleman (1995), «ensinar requer (...) a chamada “inteligência emocional”» (citado por Teixeira, 2001, p.147). Desta forma, o docente deverá promover o crescimento do aluno na sua zona de desenvolvimento proximal valorizando uma aprendizagem ativa e real e, em simultâneo, um reforço e uma orientação do seu processo de ensino e aprendizagem (Vygotsky, 1988). Deste modo, o desenvolvimento do aluno processar-se-á em dois momentos, designadamente no momento real representativo daquilo que o aluno consegue fazer sozinho e no momento potencial no qual o aluno evidencia capacidade para novas aprendizagens, devendo ser orientado pelo docente (idem).

A aula representar-se-á como espaço através do qual o profissional de educação promove “(...) um clima psicológico favorável, regula e estimula a participação das crianças, (...) [dirige] as suas actividades (...)” (Peterson, 2003, p.78). O professor nas suas ações educativas assumir-se-á como “(...) um maestro que dirige uma orquestra (...)”, enquanto a turma representar-se-á como a orquestra composta por músicos com características particulares. Caberá ao professor observar cada aluno da turma, compreendendo as suas dificuldades e potencialidades no sentido de propiciar o desenvolvimento de ações que atendam à individualidade dentro da heterogeneidade (Perrenoud, 1993).

O professor, enquanto maestro, deverá estar consciente de que, perante uma heterogeneidade de alunos, o desenvolvimento da capacidade de gestão do imprevisto revelar-se-á como elemento que trará segurança e continuidade ao ato educativo. Mais, ainda, o professor, enquanto maestro

de uma turma, não deverá só orientar os alunos para aprendizagens em grande grupo, como também levar cada um deles a compreender o interesse de determinada aprendizagem e da sua pertença a um grupo (idem). Neste sentido, nas práticas pedagógicas, deverão ser promovidos tempos de aprendizagem em grande grupo, em pequeno grupo e a pares, como aspeto de promoção de uma educação cooperativa e diferenciada. No estágio profissional desenvolvido no 1.º CEB sublinhou-se a relevância da mobilização para a prática dos diversos tempos de aprendizagem de “(...) forma complementar, de acordo com os objectivos das actividades a realizar e considerando opções relativas à gestão [do ambiente educativo]” (Morgado, 1999, p.55).

Ao considerar pertinente um processo de ensino e aprendizagem diferenciado e plural o docente deverá “(...) despertar [no aluno] a motivação para a criatividade e para o conhecimento” (Einstein, citado por Estanqueiro, 2010, p.11). Por consequência, deverá emergir o *feedback* positivo “(...) como elemento orientador, estimulador e regulador” das ações educativas, em detrimento de um *feedback* negativo que possa inibir a participação do aluno (Alarcão & Roldão, 2010, p.31). Por meio do *feedback* positivo o aluno poderá aperceber-se das aprendizagens efetivamente construídas ou, então, das aprendizagens que manifesta, ainda, dificuldades. Além disso, através do *feedback* positivo o docente estabelecerá uma relação afetiva com o aluno, promovendo a sua auto-estima e demonstrando-lhe atenção às suas dificuldades e progressos de aprendizagem.

Ao recorrer ao *feedback* positivo o próprio professor estará a mobilizar a componente avaliativa como uma regulação da aprendizagem, possibilitando-lhe “(...) efetuar uma comparação entre o que se constata e o que se esperava; entre o real e um ideal” (Barlow, 2006, citado por Castro, 2012, p.18). Neste seguimento, a ação e o processo de planificação facilitarão uma avaliação reflexiva entre o que de veras sucedeu na prática e aquilo que foi planificado. Segundo este prisma o processo de avaliação transformar-se-á numa coavaliação do processo de ensino e aprendizagem, sendo “(...) utilizada por professores e alunos para, em conjunto, melhorar o ensino e suprir as dificuldades de aprendizagem” (Despacho normativo 24-A/2012). O citado despacho contempla, ainda, a avaliação como meio problematizador das práticas educativas, através do qual o docente reajusta os “(...) procedimentos e o ensino das diversas disciplinas (...)”, salvaguardando-se a atribuição ao aluno do papel de ator essencial na sua própria aprendizagem (B. Petitjean, 1984, citado por Abrecht, 1994).

No processo de planificação o profissional de educação deverá delinear instrumentos de avaliação a partir dos quais consiga “(...) refletir as aprendizagens realizadas pelos alunos e os

resultados obtidos, mas também o empenhamento (...)”, no decorrer das aulas (Peralta, 2002, p.33). Importa, pois, a (re)opção por formas de avaliação que espelhem o que foi considerado mais relevante “(...) sobre o que (...) [foi] ensinado e aprendido e de acordo com o modo como o foi” (ibidem). A observação direta, os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, o grau de envolvimento dos mesmos nas atividades propostas e as grelhas de avaliação formativa poderão simbolizar alguns dos instrumentos de avaliação usados pelos docentes para a (re)orientação das suas práticas (Ferreira, 1994).

A autoavaliação sustentada num paradigma socioconstrutivista descortinar-se-á como “(...) actividade de autocontrolo (...)” e metacognição, a partir da qual o aluno poderá desenvolver uma análise consciente e refletida sobre a suas dificuldades e evoluções (Hadji, 1997, citado por Santos, 2002, p.79). Para tal, o professor deverá incentivar o aluno a autoquestionar-se sobre o que faz e como o faz, autoavaliando o seu processo de ensino e aprendizagem (Santos, 2002). O recurso a grelhas como instrumentos de autoavaliação poderá ser alternado pelo recurso ao portfólio formativo. Habitualmente, este tipo de recurso parece ser entendido pelo docente como *dossiê*, isto é, como meio de aglutinar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos ao longo de um dado período. No entanto, esperar-se-á que o docente recorra ao portfólio formativo como estratégia de autoavaliação significativa que reflita o percurso do aluno. Apesar de o portfólio formativo derivar dos *dossiers* valoriza um enfoque formativo, continuado, reflexivo e compreensivo da aprendizagem, enquanto o uso do *dossier* atribui um enfoque avaliativo, esporádico, descritivo e seletivo ao processo de ensino e aprendizagem (Sá-Chaves, 2000, p.21-22).

No contexto educativo português o decreto-lei n.º 139/2012 apresenta as modalidades de avaliação das aprendizagens desenvolvidas em contexto educativo, designadamente a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica deverá ser realizada no começo de cada ano de escolaridade, podendo ser desenvolvida em qualquer outro momento desde que a sua mobilização permita ao docente adequar as suas práticas às características e conhecimentos dos alunos (Cortesão, 2002, p.39). A avaliação diagnóstica ocorrerá, principalmente, como forma de possibilitar ao professor a perceção daquilo que cada aluno sabe, bem como de situar o aluno no seu processo de ensino e aprendizagem. Neste seguimento, a avaliação formativa despontará enquanto “(...) processo permanente concebido para proporcionar ao aluno e ao professor um feedback contínuo sobre o seu desempenho à medida que prosseguem ao longo da hierarquia de ensino” (Bloom, 1971, citado por Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.343). Portanto, a avaliação diagnóstica permitirá ao

professor aceder aos conhecimentos prévios do aluno em relação a dado tema, devendo suceder-se num momento anterior à ação. Por sua vez, a avaliação formativa advirá como complemento da avaliação diagnóstica, acontecendo durante toda a ação educativa, servindo como modalidade de reflexão entre aquilo que o aluno já conhecia e aquilo que aprendeu. Tal reflexão possibilitará ao docente readequar os processos e estratégias de ação, devendo dá-los a conhecer a todos os agentes educativos (Despacho normativo 24-A/2012).

A avaliação deverá figurar-se como um processo formativo e contínuo consistindo num modo de “(...) situar cada aluno no currículo e favorecer uma detecção precoce das dificuldades ou das potencialidades de cada um permitindo, por um lado, um ensino individualizado e, por outro, não deixar alargar demasiado o leque das diferenças de saber entre os alunos” (Ferreira & Santos, 2000, p.63-64). Os testes e fichas deverão ser construídos, numa vertente formativa, “(...) para uma dada unidade de ensino [como forma de] averiguar onde é que, exactamente, o aluno está a ter dificuldades” (Bloom, 1971, citado por Ribeiro & Ribeiro, 1990, p.349). O intuito será suprir a ideia de avaliação sumativa, apenas, como mero somatório categórico. A intenção será, pois, compreendê-la como um instrumento de avaliação que informe o aluno e encarregado de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e, ao mesmo tempo, que possibilite ao docente decidir sobre o percurso escolar do aluno (Despacho normativo 24-A/2012). E, ainda, a este propósito, será importante desmistificar a visão da avaliação das aprendizagens como factor primordial para os *rankings* das escolas (Cortesão, 2002, p.39). Essa desmistificação poderá passar pela adoção de uma conceção de avaliação como um processo contínuo e global do aluno e não como resultado final. Para além disso, o caminho poderá estar na adoção de uma conceção de educação baseada no socioconstrutivismo, a partir do qual se reafirme a aposta na formação contínua do docente como oportunidade de tornar o processo de ensino e aprendizagem num processo de avaliação formativa centrado no e para o aluno.

A avaliação na sua dimensão pedagógica, social, de controlo e crítica deverá ser observada não como “(...) um fim, mas um meio: não [como] (...) um processo eliminador de alunos, (...) antes [como] uma forma de conseguir que todos os alunos atinjam os objectivos da escolaridade básica” (Ferreira & Santos, 2000, p.62). A conceção de avaliação passará, mais uma vez, pela aposta do professor na sua formação profissional contínua, reconhecendo na reflexão uma forma de radicação de uma “atitude de questionamento permanente — de si mesmo e das suas práticas — em que a reflexão vai surgindo como instrumento de auto-avaliação reguladora do desempenho e geradora de novas questões» (Alarcão & Roldão, 2010, p.30).

O decreto-lei n.º 240/2001 incita ao aparecimento de um profissional de educação reflexivo que pondere sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência “(...) sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas (...) [e também] sobre a construção da profissão”. Um profissional reflexivo deverá, então, refletir na, sobre e sobre a reflexão na acção, orientando-a para a acção futura (Oliveira & Serrazina, 2002). O docente terá de refletir antes das suas práticas, construindo uma planificação adequada. Deverá, também, refletir durante as intervenções educativas, como oportunidade de reflexão prospetiva para o (re)estruturação de futuras práticas devidamente fundamentadas. Para além disso, na sua atividade profissional, terá de recorrer a constantes reflexões de modo a (re)adaptar a sua atuação às exigências do poder central e às características evidenciadas pelo seu grupo turma (Oliveira & Serrazina, 2002).

Nos momentos interventivos emergem os problemas, dúvidas e sensações. O profissional de educação deverá reconhecê-los como impulso para posteriores reflexões, consciencializando-se do conhecimento tácito, indagando-se sobre crenças erróneas e, assim, reformulando o seu pensamento (idem). Partindo de uma prática reflexiva, o professor terá o ensejo de rever as suas ações educativas caracterizadas, muitas vezes, como particulares e inconstantes, analisando-as na tentativa de analisar erros e potencialidades decorrentes da mesma. Um ato educativo reflexivo assente num paradigma socioconstrutivista patentear-se-á como “(...) processo de descoberta (...) [motivador de] um saber construído a partir da experiência (...)” (Schön, 1987, citado por Pacheco & Flores, 1999, p.27).

Ao desenvolver um processo reflexivo, o profissional de educação mobilizará para as suas práticas as etapas constitutivas do processo de investigação ação. Como tal, a reflexão distinguir-se-á como etapa transversal a todo o processo de investigação-ação, conduzindo “(...) a atitudes críticas relativamente à filosofia de ensino e ao desenvolvimento (...) [dos] profissionais” (Alarcão & Roldão, 2010, p.47). Daí a aprendizagem ao longo da vida dever apresentar-se como valor educativo impulsionador da autoreflexão e heteroreflexão, no sentido da contínua atualização do professor e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Neste sentido, a prática supervisiva em contexto educativo apresentar-se-á como propulsora da criação de momentos reflexivos entre estagiários, supervisores e orientadores cooperantes.

A aposta no desenvolvimento de relações pedagógicas supervisivas estabelecidas, segundo critérios de confiança e respeito mútuo, possibilita um processo de (re)construção de saberes profissionais, proporcionado pela análise reflexiva sobre as práticas educativas e pela construção de discursos pedagógicos consistentes. Deste modo, torna-se

(...) evidente um princípio de continuidade do processo formativo através [da] actividade reflexiva reguladora e sistemática, deixando clara a sua natureza inacabada e a conseqüente possibilidade de desenvolvimento, que sustenta a hipótese de formação como um processo constante ao longo da vida (Sá-Chaves, 2005, p.8).

O recurso a estratégias de supervisão e avaliação reafirma a relevância da construção de um percurso formativo sustentado num princípio de continuidade reflexivo. Os guiões de pré-observação, interpretados como um dos instrumentos de supervisão, permitem uma reflexão retrospectiva e prospetiva em torno das ações educativas promovidas em contexto educativo (Estrela, 1994). As narrativas individuais e colaborativas, entendidas como outro dos instrumentos de formação supervisiva, manifestam-se como a “(...) capacidade do narrador reflectir sobre a sua acção passada na acção presente, para a acção futura” (Sá-Chaves, 2000, p.24). As reuniões de avaliação reguladora e de avaliação final de desempenho profissional, estratégias de formação supervisiva, revelam a importância de conceder a prática pedagógica supervisionada “(...) como um exercício (...) que possibilita (...) ao futuro professor (...) *verificar, descobrir, interrogar e aplicar* as teorias adquiridas ao longo da sua formação”, determinando-a como verdadeira escola de iniciação profissional (Peterson, 2003, p.67).

Ao longo do presente capítulo a estagiária procurou desenvolver um enquadramento dos pressupostos teórico-práticos mobilizados no decurso do estágio profissional construído no 1.º CEB, representativos da sua conceção de educação. Essa mobilização passou por um recurso não só às principais fontes apresentadas e discutidas nas diferentes unidades curriculares do mestrado, mas também às fontes pesquisadas e refletidas pela própria estagiária. O recurso a aos diversos referentes teóricos e legais contribuiu para o desenvolvimento de práticas educativas assentes no processo de investigação-ação. Atribuindo-se, assim, uma significação ao estágio profissional desenvolvido no 1.º CEB como propulsor do aparecimento de um profissional de educação reflexivo e em constante formação (Day, 2004).

A partir de uma observação participante tornou-se exequível uma recolha e interpretação dos incidentes observados no contexto educativo que, por sua vez, possibilitou um conhecimento mais profícuo do contexto (Alonso, 2005, citado por Forte, 2012b). Tal conhecimento permitiu a planificação das intervenções pedagógicas no sentido da prática de um ensino diferenciado que proporcionasse ao aluno aprendizagens significativas. No desenvolvimento das intervenções educativas, tanto do processo de aprendizagem do aluno como da estagiária a reflexão e a avaliação apresentaram-se como oportunidade de identificação das necessidades e avanços dos mesmos com vista à transformação de futuras ações educativas (idem).

Como menciona Meier (1995) no “(...) ensino nunca chega um momento em que podemos dizer: “(...) bem, já fizemos tudo o que se podia fazer (...)”. Um profissional de educação que se assume como investigador e questionador das suas próprias ações educativas terá a consciência de que no ensino nunca há um fim, existindo sempre algo que se possa aprender, uma competência por desenvolver. Neste sentido, a estagiária procurou defender, no decorrer do presente capítulo, a essencialidade da aposta na formação pessoal e profissional ao longo da vida como meio através do qual se torna possível a construção de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Deste modo, a mestrandas “(...) têm uma missão pessoal a cumprir...aprender o máximo que (...) [puder] acerca do mundo, dos outros e deles próprios (...)” procurando auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem (Zehm & Kottler, 1993, citado por Day, 2004, p.23).

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

O período de estágio no 1.º CEB desenvolveu-se, à semelhança do estágio na Educação Pré-Escolar, no AVMO, mais concretamente na EB1/JI da Vilarinha, na turma do 1.ºB (cf. Anexo 1 – Relatório de Estágio na Educação Pré-Escolar).

O AVMO caracteriza-se por ser uma instituição de ensino público situada no concelho e distrito do Porto, nomeadamente na Rua Robert Auzelle. O facto de agregar “(...) estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino (...)” atribui-lhe o estatuto de agrupamento (Decreto-lei n.º 137/2012). A sua homologação emerge “(...) por Despacho do Diretor Regional de Educação do Norte no ano de 2003 (...) ao abrigo do (...) ponto 2 do Artigo 6º do Decreto-Regulamentar n.º 12/2000” (Projeto Educativo do AVMO, 2012/2015, p.5).

Em termos de constituição o AVMO tem como sede a EB 2/3 Manoel de Oliveira sendo, ainda, formado pela EB1/JI de António Aroso, EB1/JI da Fonte da Moura, EB1/JI da Vilarinha e EB1 da Ponte. As referidas escolas circunscrevem-se à Freguesia de Aldoar, à Freguesia de Ramalde e à Freguesia de Lordelo do Ouro, situadas no lado ocidental da cidade do Porto, apresentando-se um “(...) contraste populacional e uma clivagem sociocultural acentuada”, pautada por “(...) grupos populacionais com níveis académicos e culturais muito diferenciados” (Projeto Educativo do AVMO, 2012/2015, p.4).

De acordo com o Projeto Educativo do AVMO (2012/2015) 108 profissionais de educação constituem o pessoal docente, dos quais dez integram a EB1/JI da Vilarinha. Na totalidade são 16 os membros concernentes ao pessoal não docente, sendo que da EB1/JI da Vilarinha fazem parte quatro assistentes operacionais (idem).

O AVMO define-se como estabelecimento de ensino “(...) aberto a toda a comunidade (...)”, considerando as reais necessidades dos educandos em parceria com pais e com as mais diversas entidades com influência direta ou indireta no processo formativo dos mesmos (Projeto Educativo do AVMO, 2012/2015, p.4). Neste seguimento, emerge, o Projeto Educativo do AVMO cognominado de “Envolver”, orientando-se por pressupostos que possibilitem

(...) implicar, responsabilizar, ligar afetiva e profissionalmente, influenciar (...) toda a comunidade educativa a trabalhar num único sentido: a construção de cidadãos intervenientes, activos, autónomos e receptivos a uma aprendizagem ao longo da vida (idem).

Considerando as reais necessidades dos contextos socio geográficos e, conseqüentemente, dos alunos a missão delineada pelo AVMO focaliza-se no primado de uma educação para a

cidadania através de uma educação de qualidade, ou seja, de uma “(...) uma escola humana, inclusiva e globalizador de saberes” (Projeto Educativo do AVMO, 2012/2015, p.14). Os problemas diagnosticados no AVMO foram o insucesso escolar, indisciplina e o absentismo. Por conseguinte, o AVMO delineou como missão a promoção do sucesso escolar de forma a minorizar os problemas já referidos (idem).

Uma das formas de operacionalização de tal missão expressa-se por meio do “Projecto Acreditar” que estipula como intento a diminuição do absentismo e insucesso escolar pelo apelo a uma coresponsabilização numa cidadania mais ativa, envolvendo toda a comunidade educativa. Uma das medidas preconizadas para o combate do insucesso escolar no 1.º CEB está relacionada com a ação “Ler e Raciocinar com Mestria” no sentido de uma intervenção precoce para “(...) superar as dificuldades detetadas nos alunos” (ibidem: p.19). Relativamente à redução do absentismo uma das medidas estipuladas pelo AVMO relaciona-se com o desenvolvimento de convívios com a comunidade educativa (idem). Em relação à indisciplina as medidas do AVMO passam pelo reforço do “(...) envolvimento dos encarregados de educação, coresponsabilizando-os pelo cumprimento do Regulamento Interno (...) [e da] formação de professores e assistentes operacionais que permita uma atuação assertiva da ação educativa dentro e fora da sala de aula” (idem).

O AVMO encontra-se, também, associado a projetos relacionados com a promoção de uma educação para a saúde; da atividade físico-motora revelada no desporto escolar; de uma educação financeira e empresarial que se manifesta através do projeto “Porto de Futuro” e, por fim, de uma educação para a utilização das novas tecnologias como potenciadoras de aprendizagens significativas através do projeto “Equipas Plano Tecnológico da Educação” (Projeto Educativo do AVMO, 2012/2015).

O estágio profissional para a docência no 1.º CEB decorreu na EB/JI da Vilarinha, localizada no Bairro da Vilarinha. Este bairro caracteriza-se por ser uma zona residencial relativamente calma, beneficiando a população da proximidade de empresas comerciais (supermercados, papelarias) e de lazer (Parque do Porto, Fundação Cupertino de Miranda).

A EB/JI da Vilarinha integra oito turmas, perfazendo o total de 165 alunos constituindo-se por duas salas destinadas à Educação Pré-Escolar e por oito salas destinadas ao 1.º CEB (Projeto Educativo do AVMO, 2012/2015).

Em termos de espaços internos a EB1/JI da Vilarinha dispõe de um polivalente; um refeitório, uma sala de professores, uma biblioteca; uma arrecadação e, ainda, de cinco casas de banho (cf. Anexo 1 — Relatório de Estágio na Educação Pré-Escolar). O polivalente caracteriza-

se como espaço utilizado, sobretudo, pelas crianças da Educação Pré-Escolar, sendo usufruído pelos alunos do 1.º CEB, essencialmente, durante atividades pedagógicas enquadradas na área de Expressão e Educação Físico-Motora. Tanto o refeitório como a biblioteca caracterizam-se como espaços relativamente reduzidos.

Quanto aos espaços externos a EB/JI da Vilarinha integra um campo de jogos, na parte dianteira da instituição e um parque infantil, na parte retaguarda da mesma (Anexo 1 — Relatório de Estágio na Educação Pré-Escolar). Quer o campo de jogos quer o parque infantil oferecem condições e equipamentos que possibilitam às crianças a vivência de momentos lúdicos e de relacionamento interpessoal que “(...) são o contexto para a construção, pela criança, de si mesma, dos outros e do conhecimento das matérias (...)” (Fosnot, 1998, p.123). Pelas observações desenvolvidas sobre o contexto educativo, suportadas nos registos escritos desenvolvidos no diário de bordo, no campo de jogos permaneciam, mormente as crianças do 1.ºCEB. Por sua vez, o parque infantil tornava-se num espaço destinado, sobretudo, às crianças da Educação Pré-Escolar.

No que diz respeito ao horário escolar a EB1/JI da Vilarinha, tal como todos os estabelecimentos do 1.º CEB, decorre em regime diurno de 2.ª a 6.ª feira, com duração diária de cinco horas. Deste modo, a componente letiva inicia-se às 9h e termina às 15h e 30min. Para além disso, são contemplados tempos para o recreio, o almoço e, também, o prolongamento. O tempo de recreio divide-se no tempo do lanche da manhã (10h30min às 11h00), no tempo de almoço (12h às 13h30min) e, por fim, no tempo do lanche da tarde (15h30min às 16h), durante o qual a própria autarquia fornece o lanche. O prolongamento e o almoço representam a componente não letiva ou de apoio à família. Neste sentido, as atividades pedagógicas de enriquecimento curricular confinadas ao prolongamento são propostas pela Associação de Pais e Encarregados de Educação do Jardim de Infância e Escola da Vilarinha (APEJIEV) e asseguradas pela autarquia.

O estágio profissional desenvolveu-se na turma do 1.ºB, orientada pela orientadora cooperante DG, num período que decorreu, sensivelmente, durante quatro meses (03 de outubro de 2012 a 18 de janeiro de 2013).

No espaço da sala de aula a organização das mesas seguia a disposição em filas, sendo que a maioria dos alunos encontrava-se distribuída em pares. Segundo a orientadora cooperante a organização dos alunos pelas mesas, em pares ou individualmente, incidia sobre critérios como dificuldades de visão; dificuldades de aprendizagem e dificuldades de concentração e de

participação. A sala de aula dispunha, também de recursos materiais como armários, uma secretária, um computador, dois quadros (branco e interativo).

No que concerne à caracterização do grupo turma a estagiária suportou-se nos diálogos promovidos com a orientadora cooperante, nos diálogos com o par pedagógico e, sobretudo, nas observações e intervenções realizadas no contexto educativo e, posteriores reflexões desenvolvidas nas narrativas individuais, uma vez que o Projeto Curricular de Turma encontrava-se, ainda, em processo de construção.

Numa fase inicial, o grupo turma do 1.ºB integrava 21 alunos, nomeadamente 11 rapazes e 10 raparigas, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos de idade. No mês de novembro o aluno RJ mudou de área residencial e para outra instituição educativa. Assim, o grupo turma passou a incorporar 20 alunos, respetivamente 10 rapazes e 10 raparigas. Desta mesma turma, 13 alunos fizeram parte do grupo de crianças com o qual o par pedagógico teve a oportunidade de desenvolver a sua Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar. Tal acontecimento comprovou a relevância do princípio da continuidade entre os dois níveis de educação possibilitando, ao mesmo tempo, que o par pedagógico, em formação profissional, acompanhasse a evolução dos referidos alunos, isto é, compreendesse a forma como se adaptavam a uma nova realidade educativa. No que se refere aos restantes sete alunos da turma do 1.ºB vieram transferidos de outras instituições educativas agregadas, sobretudo, do AVMO.

Considerando as idades dos alunos da turma do 1.ºB compreendidas entre os cinco e seis anos de idade a maioria enquadrava-se no estágio das operações concretas, contudo, apresentavam, ainda, características inerentes ao estágio pré-operatório (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Como tal, na turma do 1.ºB verificava-se, ainda, a presença da intuição no desenvolvimento de determinadas atividades, bem como um certo egocentrismo realçado, principalmente, nos momentos de participação nas aulas e ao nível linguístico.

O jogo simbólico manifestava-se, sobretudo, nos tempos de recreio, nos quais os alunos se envolviam em diferentes brincadeiras, desde os jogos tradicionais a jogos mais atuais.

Relativamente ao nível linguístico, os alunos evidenciavam, ainda, algum egocentrismo expresso no uso contínuo do pronome pessoal, bem como dos pronomes possessivos. Participavam, ainda, de forma ativa nas aulas, sendo que alguns faziam-no por iniciativa própria e outros por solicitação da orientadora cooperante (cf. Anexo 2B.6). De um modo geral os alunos já evidenciavam respeito pelas regras de participação e de comportamento na sala de aula. Como era o primeiro contacto dos alunos com uma nova fase educativa notou-se, por vezes, a distração

da maioria com o seu próprio material e o facto de não conseguirem permanecer, de forma correta, sentados nas cadeiras.

Na sua maioria os alunos do 1.ºB revelavam um conhecimento declarativo considerável para o seu estágio de desenvolvimento, sobressaindo-se nos momentos de levantamento das suas pré-concepções perante a introdução de um novo conteúdo programático. Normalmente, eram estes alunos que participavam de uma forma mais ativa e pertinente nas aulas (cf. Anexo 2A.1). Por sua vez, alguns alunos evidenciavam menor interesse em participar nas aulas (cf. Anexo 2B.9 e Anexo 2B.10).

Atendendo ao nível de escolaridade dos alunos do 1.ºB, o processo de aprendizagem da leitura e escrita encontrava-se numa fase inicial. A orientadora cooperante adotou, como método de ensino da leitura e escrita, o método sintético, seguindo-se pela própria organização do manual escolar. Neste sentido, ensinava as vogais minúsculas e maiúsculas, impressas e manuscritas e, posteriormente ensinava os ditongos correspondentes a cada vogal.

A rotina de aprendizagem da leitura e da escrita iniciava-se sempre no período da manhã passando, assim, pela apresentação de uma nova vogal através da leitura de uma história do manual adotado de Português. Posteriormente, a orientadora cooperante ensinava no quadro o grafismo da vogal, seguindo-se o treino dos alunos da grafia da respetiva vogal, por meio de um concurso. De seguida, os alunos treinavam o grafismo no livro caligráfico, e, por fim, realizavam exercícios nos manuais. No dia seguinte, iniciava-se o dia com a revisão das vogais e/ou ditongos aprendidos, até então, através do recurso ou ao quadro branco ou ao quadro silábico, construído pela orientadora cooperante. O grupo turma evidenciava já a interiorização desta rotina. Por um lado, tal facto apresentava-se pertinente pois fazia com os alunos consolidassem aprendizagens, bem como permitia à orientadora cooperante aceder àquilo que os alunos já sabiam. Por outro lado, era uma rotina com uma estratégia linear atribuindo aos alunos uma postura mais passiva no seu processo de aprendizagem.

No processo de escrita alguns alunos demonstravam uma grafia perceptível e um caderno diário organizado (cf. Anexo 2A.2). No entanto, alguns alunos evidenciavam dificuldades em tornar a sua grafia perceptível, bem como uma organização adequada do seu caderno diário. No processo de leitura alguns alunos evidenciavam já uma certa fluência na leitura, porém, alguns alunos manifestavam dificuldades na leitura fluente e audível das palavras.

A totalidade dos alunos demonstrava uma capacidade respeitável no que se refere ao domínio de determinados conteúdos matemáticos. Os alunos conseguiam resolver operações de somar com relativa facilidade e, quando a orientadora cooperante introduzia um novo conteúdo

suportando-se em materiais manipuláveis aguçava mais o interesse dos mesmos. Em termos de orientação espacial foram sendo desenvolvidas algumas atividades pedagógicas que revelaram as dificuldades dos alunos em distinguir a direita da esquerda.

Os alunos conseguiam facilmente nomear-se, identificando os seus gostos e preferências e, também, um relativo conhecimento das partes constituintes do seu corpo, os cuidados de saúde e segurança que devem ter para a proteção do mesmo.

De forma transversal os alunos revelavam entusiasmo e capacidade no trabalho da área das expressões. Na área da expressão musical demonstravam capacidade e interesse na aprendizagem e memorização de novas canções. Em termos de expressão plástica, particularmente no desenho, as crianças demonstravam dificuldades em representar corretamente o corpo humano.

Relativamente ao domínio socioafetivo a maioria dos alunos demonstrava, ainda, a necessidade de afeto e de estabelecer contacto corporal com o adulto. Nos momentos proporcionados pela instituição de convívio com os familiares dos alunos estes revelavam interesse em demonstrar fisicamente a relação de afeto estabelecida com os mesmos.

As observações desenvolvidas sobre o contexto educativo, suportadas no diário de bordo e narrativas, possibilitaram a reflexão sobre o tipo de interações pedagógicas estabelecidas entre os intervenientes na ação educativa. A relação pedagógica entre professora-alunos revelou-se positiva, na medida em que a professora cooperante dava feedbacks positivos quando os alunos alcançavam o êxito em determinada atividade. Na forma como se dirigia à turma a professora cooperante estabelecia discursos claros e simples, demonstrando ter cuidado na entoação e dicção das vogais para que os alunos compreendessem e diferenciassem os sons que lhes estavam associados. Nas interações entre aluno-aluno ressaltavam momentos de bom relacionamento. No entanto, particularmente nos tempos de espaço exterior, os alunos entravam frequentemente em conflito, queixando-se a um adulto para que os pudessem resolver. Nas interações pedagógicas entre os alunos e assistentes operacionais prevaleciam relações afetivas assentes na confiança e no respeito mútuo. O mesmo acontecia na relação pedagógica entre professoras, assistentes operacionais e restante comunidade educativa, sobressaindo um ambiente de entreajuda, de troca de opiniões e saberes pessoais e profissionais, enriquecidos pela valorização do trabalho em equipa.

A caracterização supracitada apresenta-se como primordial no sentido de compreender de que forma a estagiária considerou a descrição e análise do contexto educativo para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas devidamente fundamentadas e ajustadas às

características do grupo turma e à metodologia de trabalho desenvolvida na sala de aula. Nesta sequência, no capítulo seguinte, a estagiária procurará evidenciar uma descrição autocrítica sobre o conjunto de acontecimentos que emergiram ao longo das atividades pedagógicas que desenvolveu junto do 1.ºB.

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

Ao longo das práticas educativas em contexto mobilizou-se a metodologia de investigação-ação, encarando as suas diferentes etapas como um todo integrado proporcionador do desenvolvimento na estagiária de uma atitude reflexiva permanente. Aliado a uma prática investigativa a estagiária suportou-se num paradigma socioconstrutivista no decurso das intervenções educativas promovidas na turma do 1.ºB, atribuindo aos alunos um papel ativo no seu próprio processo de aprendizagem.

Tal, como afirma Lewin não pode subsistir “(...) acção sem investigação nem investigação sem acção” (citado por Sanches, 2005, p.127). Estabelece-se, assim, um paralelismo entre a conceção de ação e a conceção de investigação, implicando-se de forma recíproca e complementar. Relacionando-se, analogicamente, as conceções de investigação e ação com a educação compreende-se a imprescindibilidade da construção de práticas pedagógicas assentes numa metodologia de investigação-ação.

Na metodologia de investigação-ação “não há um método, mas uma infinidade de maneiras de fazer, variáveis segundo as finalidades pretendidas, os actores implicados, os objectos escolhidos ou os domínios investigados” (Martin, 1988, citado por Silva, 1996, p.18). Neste seguimento, o processo de observação enquanto “(...) arma (...) [de] excelência do professor (...)” (Pasannella, citado por Ferreira & Santos, 2000, p.65) distinguiu-se como base de sustentação de todo o percurso formativo desenvolvido na turma do 1.ºB. A estagiária procurou desenvolver uma observação regular e crítica, focalizando-se na elaboração de uma avaliação diagnóstica do contexto de intervenção, particular e único, para a construção de uma *práxis* educativa em coresponsabilização gradual com a orientadora cooperante e restantes intervenientes educativos (Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada, 2012).

Inicialmente, o campo de observação incidiu, principalmente, sobre as diferentes condicionantes intrínsecas ao ambiente educativo, com o intuito de o caracterizar de forma consciente. Durante os tempos letivos e não letivos, os critérios de observação basearam-se numa análise global sobre as práticas da orientadora cooperante DG e sobre as características evidenciadas pelos alunos. Com o decorrer do período de estágio profissional a estagiária procurou desenvolver um olhar mais direcionado sobre o contexto educativo, analisando situações e comportamentos particulares de cada interveniente na ação pedagógica. Nas

primeiras semanas de estágio profissional a estagiária assumiu ora uma atitude de observadora não participante ora uma atitude de observadora participante. Tanto a primeira semana de observação não participante como a segunda semana de observação participante possibilitaram o desenvolvimento de um olhar atento sobre a metodologia de trabalho adotada pela orientadora cooperante, como também aceder à compreensão das necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos da turma do 1ºB.

Para o desenvolvimento de observações devidamente orientadas e práticas idóneas a estagiária suportou-se em alguns meios e instrumentos de observação.

O diário de bordo representou-se como um dos instrumentos de observação indireta utilizados para o registo escrito regular e sistemático das práticas da orientadora cooperante, mas também para o registo escrito das potencialidades e constrangimentos emergentes dos momentos de intervenção da própria estagiária.

Os guiões de pré-observação referentes às aulas assistidas desenvolvidos após a construção dos planos diários e antes das intervenções educativas emergiram como outro dos instrumentos de observação (cf. Anexo 2A.3). A elaboração de tais guiões revelou a importância de o docente assumir uma atitude reflexiva antes das suas práticas como forma de sintetizar as evidências que sustentaram a planificação de cada atividade pedagógica e, ainda, como forma de previsão, resolução e aperfeiçoamento das mesmas. Os pontos de discussão patentes nos guiões de pré-observação permitiram um confronto entre a teoria e a prática, sendo mobilizados quadros concetuais e metodológicos de formação e de aprendizagem, como forma de questionamento e justificação das aulas planeadas.

Quer as anotações inscritas no diário de bordo quer as reflexões antes das ações edificadas através dos guiões de pré-observação foram sendo analisadas e tratadas criticamente durante e após as práticas educativas por meio das narrativas individuais e, por vezes, das narrativas colaborativas (cf. Anexo 2A.4 e Anexo 2A.5). Nos momentos de narração individual autoreflexiva a estagiária teve a oportunidade de (re)posicionar-se sobre os incidentes emergentes da sua ação educativa dialogando consigo própria, de modo a propiciar uma educação de qualidade. Já nos momentos de narração heteroreflexiva de índole colaborativa tornou-se possível promover um espaço de diálogo de reflexão copartilhada entre par pedagógico e orientadora cooperante sobre uma determinada prática. Tanto a narrativa individual como a colaborativa revelaram-se como “(...) inquestionável processo de desenvolvimento pessoal e colectivo” (Sá-Chaves, 2000, p.22).

Neste seguimento, o período de estágio profissional apresentou-se como “(...) modalidade de prática pedagógica suportado numa metodologia de trabalho supervisiva e colaborativa entre uma tríade de formação (...) [que permitiu a] constituição de “comunidades de prática reflexiva” (Alarcão & Roldão, 2010). Desde diálogos informais com a orientadora cooperante e com o grupo turma, reuniões de planificação com a orientadora cooperante até às reflexões triádicas pós-ativas entre supervisora institucional, par pedagógico e orientadora cooperante patentearam-se como meios de auto e hetero observação de (re) ajustamento e transformação de subsequentes ações pedagógicas. Assim sendo, o estágio profissional desenvolvido no 1.º CEB patenteou-se como um período de envolvimento pessoal da estagiária, assumindo-se como uma experiência pré-profissional, através da qual ficou revelada a inadequabilidade de uma conceção de docência e supervisão como “(...) ilha[s] isolada[s]” (Alarcão & Roldão, 2010, p.60).

A potencialidade do processo de observação participante expressou-se na construção das diversas estratégias de supervisão e de avaliação mobilizadas para o desenvolvimento de práticas educativas conscientes. A partir da observação a estagiária planificou atividades pedagógicas que fossem ao encontro da metodologia de trabalho da orientadora cooperante, das rotinas preestabelecidas na sala de aula e na própria instituição educativa, não descurando as necessidades e interesses dos alunos. Deste modo, o processo de planificação evidenciou-se como eixo estruturador da supervisão pedagógica, na medida em que a sua construção e partilha com a supervisora institucional propiciou um momento de reflexão pré e pós ativa entre a mesma e a estagiária, com vista à reconstrução e adaptação contínua das ações educativas ao contexto específico (Forte, 2012a).

Na primeira reunião de planificação a orientadora cooperante DG referiu que o processo de intervenção do par pedagógico teria que ser gradual e sequencial. Assim sendo, numa fase inicial cada professora estagiária planificaria duas atividades pedagógicas. Numa fase seguinte, planificaria uma atividade pedagógica para um dia completo. E, posteriormente planificaria atividades pedagógicas para os três dias completos. Em conclusão, o processo de planificação das intervenções pedagógicas variou, sendo construídos ora planos diários para uma parte do dia, ora para uma aula completa ora, então, para dois ou três dias.

Com a adoção de um modelo de planificação diária as atividades pedagógicas foram sendo descritas, de forma mais pormenorizada, sendo enquadradas ao nível curricular e programático (cf. Anexo 2B.2). Os momentos de reunião de planificação sustentaram-se, sobretudo, na construção de um plano mental no qual orientadora cooperante e professora estagiária procuravam planear atividades que privilegiassem a continuidade do processo de ensino e

aprendizagem. De acordo com Clark & Peterson a principal função da planificação é “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (citado por Zabalza, 2003, p.54). Suportada nas observações desenvolvidas sobre o contexto, a estagiária procurava propor à orientadora cooperante atividades que abordassem determinado conteúdo que espelhasse as necessidades e interesses dos alunos. A orientadora cooperante comentava a viabilidade de tais atividades e partilhava com a estagiária possíveis estratégias de ação complementares ou distintas das planeadas.

No quadro 1 a estagiária apresenta, assim, as ações educativas promovidas no decorrer da experiência de estágio profissional na turma do 1.ºB. Deste modo, encontra-se explanada a panóplia de atividades pedagógicas desenvolvidas nas diferentes áreas disciplinares e não disciplinares. Analisando-se o quadro 1 torna-se possível compreender a intenção da estagiária em praticar um ensino interdisciplinar, representado no desenvolvimento de aulas nas quais se articularam conteúdos de diferentes áreas disciplinares e não disciplinares. O projeto “Nós e os Outros — O corpo humano” é um dos exemplos da prática de um ensino interdisciplinar, uma vez que na implementação do mesmo foram sendo abordados conteúdos de determinadas áreas disciplinares e não disciplinares. Deste modo, a estagiária considerou “(...) o prefixo [do termo], interdisciplinaridade [enquanto] (...) interação mútua, interdependência e interfecundação entre várias disciplinas” (Pombo, Guimarães & Levy, 1994, p.26).

Com a apresentação das atividades por área a estagiária não pretende defender a imagem de uma prática de um ensino fragmentado. Pelo contrário, pretende refletir sobre o seu estágio profissional, tentando compreender o porquê da primazia do trabalho sobre determinadas áreas. Como tal, compreende-se que, ao nível quantitativo, nas intervenções pedagógicas reconhece-se uma maior quantidade de atividades enquadradas nas áreas curriculares de Português, Estudo do Meio e Matemática, em detrimento das áreas das Expressões. No caso da área disciplinar de Português relacionou-se com o facto de ser o primeiro contacto dos alunos com uma nova realidade, visto que um dos objetivos era a aprendizagem da leitura e da escrita. No caso concreto da área disciplinar de Estudo do Meio deveu-se, em grande parte, às atividades que foram sendo promovidas no âmbito do projeto “Nós e os Outros” — O corpo humano. Quer no caso da área disciplinar de Matemática, quer nas restantes áreas disciplinares e não disciplinares procurou-se desenvolver atividades pedagógicas emergentes das observações sobre as necessidades e interesses evidenciados pelos alunos do 1.ºB. O desenvolvimento de atividades pedagógicas na área das Expressões tornou-se reduzido em relação às restantes áreas, devido ao facto de terem sido exploradas mais numa perspetiva interdisciplinar do que de forma particular.

Neste sentido, tal acontecimento poderá representar a necessidade de repensar o trabalho da área das Expressões apostando, também, numa abordagem particular para que não surjam, primordialmente, como complemento das restantes áreas disciplinares.

PORTUGUÊS	
Atividades pedagógicas	Conteúdos Programáticos
Nós no espaço literário – Rimofonia	– Sons e Fonemas; Vocabulário;
Jogo cooperativo – “Cata palavras”/“Musicando”	– Plano fonológico e plano discursivo; Entoação e ritmo; Instruções; indicações; Articulação, acento, entoação e pausa; Regras e papéis da interacção oral; Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita; Estratégias de leitura; Leitura em voz alta; Sílabas; Vocabulário; Sons e fonemas.
Projeto “Nós e os Outros – O corpo humano”: “O que sabemos sobre o corpo humano?”; “Quem é Quem”; “Macaquinho de Imitação”; Consolidação das aprendizagens	– Vocabulário; Mapas de ideias, de conceitos; Regras e papéis da interacção oral; Tipos e formas de leitura.
“Quantos Queres”; “Palavra a palavra”/“Imagem puxa palavra”/“Ditado de palavras”/“Palavra segredada – “Chiu...vou-te contar um segredo!”/“Palavra puxa palavra”; “Co e Auto correção”; “Divisão silábica”; “Frase a Frase”; Encontra as palavras; Consolidação das aprendizagens	– Vocabulário; Articulação, acento, entoação e pausa; Entoação e ritmo; Regras e papéis da interacção oral; Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita; Letra, palavra, frase, texto; Texto e imagem; Estratégias de leitura; Leitura orientada; Escrita; Sinais de pontuação; Tipos de erros; Sons e Fonemas; Vogais oral, nasal; consoantes; Ditongos; Sílabas; Frase.
“História de uma conta de somar”	– Vocabulário; Regras e papéis da interacção oral; Texto e imagem; Tipos e formas de leitura; Vocabulário relativo ao livro.
“Audição de uma história gravada”/“O Natal das bruxas”	– Vocabulário; Informação essencial e acessória; Tema e assunto; Regras e papéis da interacção oral; Texto narrativo, título, personagem, espaço, tempo, acção.
“Regras da sala de aula”/“O meu Natal!”	– Regras e papéis da interacção oral; Relato.
“Lançar para aprender”	– Regras e papéis da interacção oral; Leitura em voz alta; Sílabas; Escrita; Sinais de pontuação; Texto e imagem; Frase.
ESTUDO DO MEIO	
“Qual a tua fruta preferida?”	– Os seus gostos e preferências.
Projeto “Nós e os Outros – O corpo humano”: “O que sabemos sobre o corpo humano?”; “Quem é Quem”; “Macaquinho de Imitação”; Consolidação das aprendizagens; Segurança do meu corpo; Hábitos de higiene; “Corp’ arte”; “O corpo humano que mais gostei!”	– O seu corpo; A segurança do seu corpo; A saúde do seu corpo; Os seus gostos e preferências.
“Lançar para aprender”	– O seu corpo; A segurança do seu corpo; A saúde do seu corpo; Os seus gostos e preferências.
“Pequenos cientistas por uma manhã! – “À descoberta das cores”	– Realização de experiências com alguns materiais e objectos de uso corrente; Manusear objectos em situações concretas.
“Quantos dias têm uma semana?”	– O seu passado próximo.
MATEMÁTICA	
“Qual a tua fruta preferida?”	– Adição; Representação e interpretação de dados; Comunicação matemática.
“História de uma conta de somar”/“Soma a Soma”	– Números naturais; Adição; Orientação espacial; Figuras no espaço e sólidos geométricos; Raciocínio matemático; Comunicação matemática; Resolução de problemas.
Projeto “Nós e os Outros – O corpo humano”: “O corpo humano que mais gostei!”	– Números naturais; Adição; Representação e interpretação de dados; Raciocínio matemático; Comunicação matemática; Resolução de problemas.

“Lançar para aprender”	– Números naturais; Adição; Representação e interpretação de dados; Raciocínio matemático; Comunicação matemática; Resolução de problemas.
“Consolidação das aprendizagens”	– Números naturais; Adição; Raciocínio matemático; Comunicação matemática.
“Revendo e aprendendo”	– Números naturais; Adição; Raciocínio matemático; Comunicação matemática; Resolução de problemas.
Manipular para aprender – “Conhecer o Geoplano”/Desenhar para aprender – “Explorar livremente o Geoplano”/Brincar para aprender – “Jogar com o Geoplano”	– Orientação espacial; Figuras no espaço e sólidos geométricos; Raciocínio matemático; Comunicação matemática.
Aprendizagem do numeral 12 – “Construindo e desconstruindo”	– Números naturais; Adição; Raciocínio matemático; Comunicação matemática; Resolução de problemas.
“Encontra Figuras geométricas– “Quente, morno, frio”	– Orientação espacial; Figuras no plano e sólidos geométricos.
EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO PLÁSTICA	
Nós no espaço literário – Rimofonia	– Recorte, colagem, dobragem; Cartazes.
“Qual a tua fruta preferia?”	– Recorte, colagem, dobragem; Cartazes.
Projeto “Nós e os Outros – O corpo humano”: “Quem é Quem”.	– Atividades gráficas sugeridas; Pintura de expressão livre.
“O meu Natal!”	– Atividades gráficas sugeridas; Pintura de expressão livre.
“Pequenos cientistas por uma manhã! – “À descoberta das cores”	– Atividades gráficas sugeridas; Atividades de pintura sugerida; Recorte, colagem e dobragem.
EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL	
“Musicando”	– Voz; Corpo; Desenvolvimento Auditivo.
Projeto “Nós e os Outros – O corpo humano”: “Macaquinho de Imitação”.	– Voz; Corpo; Expressão e Criação musical; Representação do som.
“Introdução do tema – Dias da semana”	– Desenvolvimento auditivo.
EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO DRAMÁTICA	
“Musicando”	– Corpo; Voz.
Projeto “Nós e os Outros – O corpo humano”: “Macaquinho de Imitação”.	– Corpo; Voz; Linguagem não verbal.
“O Natal das bruxas” / “Dramatização de uma parte do texto narrativo “Natal das bruxas”	– Corpo; Voz; Espaço; Objetos; Linguagem não verbal; Linguagem Verbal; Linguagem Verbal e Gestual.
EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA	
Jogo cooperativo – “Cata palavras”	– Jogos cooperativos; Espírito competitivo.
“Quantos-Queres”	– Participação em jogos cooperativos.
Aquecimento físico-motor – “Maria a exploradora”/“Encontra Figuras geométricas– “Quente, morno, frio”/“Relaxamento – “Viajem Pelo Mundo Encantado”	– Equilíbrios; Jogos infantis.
EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	
De modo transversal, ao longo de todas as atividades pedagógicas, trabalhou-se a educação para a cidadania, quer nas escolhas dos alunos através do voto democrático quer no respeito pelas regras de comportamento na sala de aula.	
Recurso às novas tecnologias de informação e comunicação:	
– Visualização da interação “Aventura em 3D com o Tinoni & Companhia”;	
– Audição de canções, através do recurso ao computador.	

QUADRO 1 – Aulas desenvolvidas na turma do 1.ºB

Cada ação educativa representou um passo na formação da estagiária, no entanto, das atividades apresentadas no quadro 1 destacará as ações pedagógicas que contribuíram de forma mais significativa para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A observação de uma aula lecionada pela orientadora cooperante, mais concretamente do momento de realização de um exercício do manual de Língua Portuguesa evidenciou o interesse dos alunos pelas rimas, servindo de mote para a planificação da atividade pedagógica — “Nós no espaço literário — Rimofonia” (cf. Anexo 2B.2.1).

Num primeiro momento, a estagiária procedeu à leitura do poema “Abecedário Sem Juízo”, retirado do livro “Poemas da Mentira e da Verdade” de Luísa Ducla Soares. Deste modo, promoveu uma atividade que permitiu o contacto do aluno com um tipo de texto particular, no qual a rima se apresentava como característica. A prioridade foi trabalhar o plano fonológico, nomeadamente as rimas. Assim, partiu-se da exploração do referido poema para o posterior desenvolvimento de um momento mais prático de construção de rimas com os próprios nomes dos alunos da turma. Para além disso, privilegiou-se uma conceção socioconstrutivista da aprendizagem expressa no momento de levantamento, em grande grupo, das pré-concepções dos alunos relativamente ao conceito de rima e poema. Denotou-se que os alunos entendiam que um poema teria de ter sempre rima. Neste sentido, a estagiária explicou à turma que nem sempre um poema tinha rima. Contudo, tornou-se um esclarecimento exclusivamente teórico que poderia ter sido potenciado com o recurso à leitura de um poema sem rima ou, ainda, com a solicitação aos alunos da recolha, com o apoio dos familiares, de poemas sem rima. Assim, ser-lhes-ia atribuído um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem e, possivelmente, possibilitada uma aprendizagem significativa “(...) baseada na experiência vivida (...)” (Cardoso, 1998, p.51).

Numa reflexão após a ação entre a tríade de formação a estagiária compreendeu que a interpretação do poema foi pouco aprofundada, isto é, a mensagem do poema deveria ter sido analisada mais pormenorizadamente e de forma gradual. Os alunos ainda não conheciam grande parte das letras do alfabeto. Como tal, ao indagá-los sobre se desconheciam o significado de alguma palavra, presente no poema, não conseguiram apontar qualquer vocábulo desconhecido. A releitura do poema foi uma das estratégias sugeridas pela supervisora institucional, pois seria dada a oportunidade ao aluno de esclarecer o significado de qualquer vocábulo. A intencionalidade da “Caixa Mágica” como recurso para o posterior desenvolvimento de atividades, como por exemplo, a composição de histórias ficou comprometida. Apesar da intenção de mobilizar este recurso para outras atividades a sua utilização não se sucedeu, uma vez que poucas foram as palavras desconhecidas colocadas na caixa. Contudo, a estagiária

poderia ter usufruído da “Caixa Mágica” no desenvolvimento de atividades planejadas em fases seguintes, como a construção de frases e, mesmo, organização coerente de frases.

Num segundo momento, a estagiária desenvolveu a construção do poema identificativo dos alunos da turma, com a intenção encontrar palavras que rimassem com os seus nomes. A atividade consistia em distribuir pelas crianças tiras de cartolina, nas quais se encontrava inscrita a expressão “Eu sou a/o...”, seguida de outra expressão de acordo com a possibilidade de rima com o nome de cada aluno (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 1). Num trabalho a pares, cada aluno teria de escrever o seu nome na sua tira de cartolina. Seguidamente, distribuíram-se pelos pares um conjunto de imagens distintas de animais, objetos. Cada aluno trocava a sua tira de cartolina com a do colega de mesa tendo de encontrar a imagem que rimasse com o nome do seu colega. Esta parte da atividade foi sofrendo alterações na sequência de sugestões e orientações facultadas pela orientadora cooperante. Uma das sugestões relacionou-se com a redução da quantidade de imagens disponibilizadas a cada par que daria azo à confusão e distração.

No momento da escrita do nome e colagem da imagem apesar da estagiária ter preparado, antecipadamente, os recursos e o espaço para o bom desenvolvimento da atividade pedagógica ocorreu um imprevisto. Após os alunos terem escrito o seu nome e colado a imagem, a estagiária apercebeu-se que a maioria das tiras de cartolina tinha sido trocada, ou seja, os versos destinados à BR foram entregues à AA e, vice-versa. Perante este acontecimento a estagiária ficou sem reação, não conseguiu encontrar uma estratégia imediata, reagir ao imprevisto. O apoio da orientadora cooperante revelou-se fundamental para a continuação da atividade pedagógica, sugerindo à estagiária que solicitasse aos alunos que apagassem o nome que tinham escrito e retirassem as imagens coladas, procedendo-se à redistribuição das tiras de cartolinas e a todo o processo, anteriormente, descrito.

A estagiária ao circular pelas mesas, procurou auxiliar todos os pares, sendo que a maioria dos alunos não revelou dificuldade em encontrar a imagem que rimasse com o seu nome. No entanto, uma falha cometida pela estagiária fez com que um dos alunos tivesse dificuldade em encontrar a imagem que rimasse com o nome do colega, designadamente na construção da estrofe do Tomás. Supostamente a imagem que rimava com o nome do Tomás correspondia a duas maçãs. Todavia, Tomás não rimava com a palavra “maçãs” sendo que se encontra associada a um som nasalado. Este incidente acabou por ser, mais uma vez, resolvido com o apoio da orientadora cooperante que improvisou a imagem de pás que rimava com o nome do respetivo aluno.

Como afirma Antunes (2001, p.243) “o saber deve ser entendido como uma actividade de construção contínua que supõe (...) aceitar o erro e aprender com ele e, fundamentalmente, uma relação dialogal recíproca entre todos”. Neste sentido, a estagiária em processo de formação contínua ao ter errado aprendeu que perante situações imprevistas não poderá paralisar, transmitindo aos alunos um sentimento de insegurança. A estagiária reconhecendo o gosto de participar e dar sugestões da maioria dos alunos com quem estagiou na Educação Pré-Escolar poderia ter comunicado aos alunos o seu erro, solicitando a participação dos mesmos com possíveis sugestões. Com esta experiência concreta a estagiária confirmou a real significação do trabalho cooperativo como oportunidade de troca de saberes pessoais e profissionais.

Na recolha das tiras de cartolina e conseqüente apresentação no quadro branco a estagiária poderia ter solicitado que cada aluno, deslocando-se até ao quadro e com o apoio da mesma lesse os seus dois versos para que todos pudessem compreender a rima. Assim, estar-se-ia a atribuir um papel mais ativo ao aluno no seu processo de aprendizagem. Depois de todas as tiras de cartolinas estarem coladas com bostik no quadro branco a estagiária procedeu à leitura em voz alta do poema. Seguidamente, questionou a turma sobre o título a dar ao poema construído. Antes da ação, a orientadora cooperante mencionou que em vez de os alunos sugerirem diferentes títulos para o poema a estagiária poderia sugerir três títulos tendo o aluno a possibilidade, através de voto democrático, escolher um dos títulos propostos. Optando por seguir a sugestão da orientadora cooperante, os títulos foram verbalizados e, posteriormente, cada aluno colocando o dedo no ar manifestou o seu voto, saindo vencedor por maioria o título “A nossa turma” (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 1). A escolha do local para a exposição do poema, seguiu o mesmo processo de eleição do título do poema. Foram proferidos pela estagiária dois possíveis locais tendo a turma eleito como local o corredor exterior à sala de aula (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 1). Nos tempos de recreio a estagiária observou o interesse de algumas crianças de outros anos de escolaridade pela leitura do poema, realçando-se a importância da divulgação das atividades pedagógicas à restante comunidade educativa.

No processo de observação sobre o contexto a estagiária verificou as dificuldades da maioria dos alunos na distinção entre a consoante “p” e a consoante “t”, como também o interesse das crianças pela expressão musical e pelo jogo. Assim sendo, procurou desenvolver uma atividade pedagógica sustentada nas necessidades e interesses evidenciados pelos alunos. Na atividade planeada abordaram-se conteúdos das áreas curriculares de Português, Expressão e Educação Musical, Expressão e Educação Físico-Motora, Matemática e, transversalmente, a toda a

atividade prevaleceu a educação para a cidadania no respeito pelas regras de participação e no respeito pelas regras do jogo “Cata Palavras”.

A organização do ambiente educativo foi alterada. Inicialmente, a professora estagiária pensara em promover uma reorganização da sala e dos próprios alunos. As mesas seriam encostadas às paredes da sala de aula e os alunos seriam dispostos em roda. Contudo, a estagiária ao refletir sobre a atividade foi sobressaltada por algumas dúvidas: “Se encostasse as mesas às paredes, durante o intervalo da tarde, quando explicaria aos alunos a reorganização da sala de aula?” A estagiária pensou em fazê-lo, antes de se proceder à entrada, no período da tarde, na sala de aula. Simultaneamente a professora estagiária interrogava-se: “Se tanto no jogo como na aprendizagem do refrão reinventado, os alunos se encontrassem dispostos em roda e as mesas permanecessem encostadas às paredes, como poderia ser desenvolvido o momento de autoavaliação das aprendizagens construídas, no qual os alunos teriam de registar a lápis a carvão as suas aprendizagens?” Após uma reflexão diádica com a orientadora cooperante, a estagiária optou por manter a organização da sala de aula, apostando noutra estratégia. No decorrer do jogo cada equipa, na sua vez, deslocou-se até a caixa “Cata Palavras” que se encontrava perto do quadro branco e, no caso, da aprendizagem do refrão reinventado os alunos teriam de se colocar de pé, atrás da sua cadeira.

O primeiro momento cognominou-se de Jogo cooperativo — “Cata Palavras”, manifestando-se como uma estratégia pertinente na consolidação das aprendizagens, na medida em que através do referido jogo a estagiária, a orientadora cooperante e, inclusive, os próprios alunos puderam compreender os seus progressos relativamente ao processo de leitura. Inicialmente, a estagiária mencionou à turma as regras e procedimentos do jogo (cf. Anexo 2B.2.2). A turma foi organizada em equipas de três elementos, diferenciadas por um retângulo de papel com cores distintas (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 2). Apresentou-se à turma a caixa “Cata Palavras”, na qual se encontravam palavras escritas em tiras de cartolina, já conhecidas dos alunos, compostas pelas consoantes “p” e “t” (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 2). Cada elemento de uma equipa dirigia-se ao quadro branco e retirava de olhos vendados uma tira de cartolina, lendo em voz alta a palavra que lhe saía. A globalidade dos alunos conseguiu ler a palavra (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 3). No caso de o aluno não o conseguir, teria a oportunidade no decorrer do jogo de ler outras palavras. Relativamente à palavra que não foi lida era dada possibilidade aos restantes colegas para o fazer.

Cada palavra lida com sucesso correspondia a um ponto. No final do jogo, no quadro a estagiária procedeu à contagem, em grande grupo, da quantidade de palavras lidas que cada

equipa alcançou e, portanto, quantos pontos tinha conquistado. Assim sendo, os alunos teriam de compreender que o número de palavras lidas correspondia ao número de pontos obtidos pela equipa. O MV, inicialmente, não compreendia quando a estagiária o questionava: “Se esta equipa leu três palavras, quantos pontos conseguiu?” O problema pode ter sido a forma como a professora estagiária colocou a questão ou, então, o aluno estava distraído aquando da explicação sobre a pontuação. A estagiária reformulou a questão, mas para a contagem dos pontos de outra equipa, perguntando ao aluno MV “Se esta equipa tem cinco palavras e cada palavra é um ponto, quantos pontos conseguiram? O aluno conseguiu chegar ao resultado correto, demonstrando ter compreendido o pretendido.

O segundo momento da atividade pedagógica intitulou-se de “Musicando”. A estagiária explicou aos alunos que iriam aprender uma nova canção e, para tal, teriam de se colocar de pé atrás da sua cadeira. Todo este momento foi planeado convocando-se as aprendizagens construídas, pela estagiária, no âmbito da unidade curricular de Didática das Expressões II: Expressão Musical. Deste modo, antes da aprendizagem da canção começou-se pela preparação do corpo e da voz (cf. Anexo 2B.2.2). Esta preparação teve como intenção promover um momento de aquecimento, relaxamento do corpo e da voz antes do início da aprendizagem da letra e melodia da canção, mas também, uma execução vocal expressa na entoação de diferentes formas das consoantes “p” e “t”, como forma de trabalhar a dificuldade de alguns alunos na dicção das respetivas sílabas. Na fase de preparação da voz a estagiária teve o cuidado de pedir aos alunos que abrissem a boca quando colocassem a cabeça para trás, pois segundo a professora de didática da expressão musical se não abrissem a boca poderiam estar obstruir as suas pregas vocais. A turma demonstrou-se motivada na entoação das consoantes “p” e “t”, compreendendo que ao dizer o “t” batiam com a língua nos dentes, já quando diziam o “p” sentiam os lábios a bater um no outro.

A estagiária colocou a melodia da canção “Asas Delta” dos Clã, numa versão alterada, lançando o desafio à turma para que descobrissem de que canção se tratava. Após o reconhecimento da canção a estagiária referiu aos alunos que tendo em conta a melodia da canção dos Clã, inventou um refrão diferente.

No momento da audição da canção “Asas Delta” dos Clã, aconteceu um imprevisto pois o som emitido pelo computador era muito baixo e não havia colunas na sala de aula, o que fez com que durante uns segundos a atividade parasse. A orientadora cooperante prontificou-se a pedir as colunas, enquanto isso a estagiária ia pedindo, ao grande grupo, que referisse sugestões para se continuar a preparar o corpo. No momento da identificação da canção alterada pelo menos três

alunos conseguiram decifrar a letra da canção, para que os restantes alunos reconhecessem a canção a estagiária solicitou-lhes que cantassem apenas o refrão, seguindo-se a audição versão original da canção. Em relação ao conceito de refrão a CR referiu que sabia o que era dizendo que “era o que mais se repetia numa canção”. Esta definição serviu de mote para o momento seguinte.

Num momento posterior, seguiu-se a aprendizagem do refrão reinventado apelidado de “O Tito e o apito” realizada verso a verso tendo a turma que repetir os versos, um a um, que a estagiária entoava, de forma falada (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 4). Seguidamente, a turma repetia os versos, dois a dois e, assim sucessivamente. No final, cantou-se o refrão reinventado na íntegra, sendo gravado em vídeo. Analisando retrospectivamente este momento da atividade verificou-se que alguns alunos conseguiram memorizar a letra. Porém, os alunos demonstraram ter dificuldade em pronunciar de forma perceptível as palavras “estridente, estrondoso e pomposo”, presentes no refrão reinventado, bem como em conhecer o seu significado. Apesar desta dificuldade, a estagiária considerou importante o contacto dos alunos com novas palavras, como meio de aumentar o seu vocabulário. Para tal, procedeu ao esclarecimento dos seus significados.

A estagiária foi perguntando na turma quem queria tentar cantar o refrão sozinho ou em pequenos grupos. À medida que os alunos colocavam o dedo no ar a estagiária permitia que cantassem o refrão, auxiliando na letra e melodia sempre que necessário. Este momento tornou-se numa aprendizagem significativa para a mestranda, que se apercebeu das suas fragilidades e das capacidades dos alunos. Algumas vezes, era a própria estagiária que confundia a ordem de algumas palavras nos versos do refrão e não os alunos.

Por fim, desenvolveu-se a autoavaliação das aprendizagens construídas, explanando-se a intencionalidade da mesma à turma (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 5). Os alunos não sabiam o que era uma autoavaliação pelo que a professora estagiária referiu-lhes que era aquilo que cada um deles considerava já ter aprendido. Distribuiu-se pela turma uma folha com uma tabela na qual constavam as aprendizagens que se esperavam que os alunos conseguissem desenvolver, acompanhadas dos *smiles*. Seguiu-se, a explicação dos elementos constituintes da tabela de autoavaliação, ao grande grupo. O preenchimento foi sendo desenvolvido em grande grupo, com o apoio da estagiária. Neste momento alguns alunos evidenciaram dificuldades em saber qual o local no qual poderiam desenhar a cruz, como por exemplo, o MV. A mestranda, apostando na diferenciação pedagógica e circulando pelas mesas, foi dando um maior apoio a esses alunos. Mais tarde, a estagiária apercebeu-se que não havia solicitado aos alunos que colocassem o seu

nome no verso da tabela de autoavaliação. Como tal, a análise da autoavaliação de cada aluno tornou-se generalizada. Verificou-se, então, que a maioria dos alunos considerou já saber identificar e dizer as consoantes “t” e “p”, bem como ler palavras com as respetivas consoantes. De um modo geral os alunos revelaram ter consciência das suas capacidades e dificuldades.

Em termos de gestão do tempo, a atividade pedagógica acabou por se desenvolver num período de tempo mais curto do que o preestabelecido. Este acontecimento poderá ter-se relacionado com o ritmo rápido incutido à atividade. Por exemplo, o momento da aprendizagem do refrão reinventado poderia ter sido repetido, até mesmo, para que os alunos o interiorizassem e pronunciassem, de forma mais profícua, as palavras mais difíceis.

Em relação aos recursos pedagógicos foram utilizadas as novas tecnologias de informação, designadamente o computador para a atividade de audição e decifração do refrão da canção “Asas Delta” dos Clã. A turma evidenciou um grande entusiasmo perante a audição da canção, numa versão alterada, tornando a decifração da mesma mais desafiante. A utilização de uma caixa intitulada “Cata Palavras” emergiu como recurso que apelou à curiosidade dos alunos pelo próprio nome que lhe foi atribuído. Para além disso, na construção da caixa a mestranda apostou no recurso a materiais recicláveis, isto é, a caixa foi coberta com papel de jornal. A estagiária poderia ter criado um momento de “suspense”, antes de referir a intencionalidade da caixa, questionando os alunos sobre a sua funcionalidade, considerando o nome que lhe foi outorgado. Como refere, Postic (1990, p.140) “ a expectativa é [a] dinâmica (...) [que] o individuo projecta no futuro [para] a sua esperança de satisfação”. Assim, ter-se-ia partido das expectativas dos alunos, considerando-as como indispensáveis para um processo de ensino e aprendizagem intencional. Além disso, a estagiária poderia ter questionado os alunos sobre o material de que era feita a caixa, abordando de forma sucinta a relevância da utilização de materiais recicláveis para a proteção do meio ambiente.

Finalizadas as atividades pedagógicas atrás descritas procedeu-se ao desenvolvimento do projeto “Nós e os Outros” — O corpo humano. Este projeto surgiu da observação da dificuldade da maioria dos alunos em representar corretamente a figura humana. No âmbito deste projeto desenvolveram-se atividades relacionadas com a constituição do corpo humano, com a segurança e os cuidados de saúde com o mesmo, como se depreende pela análise da figura 1.

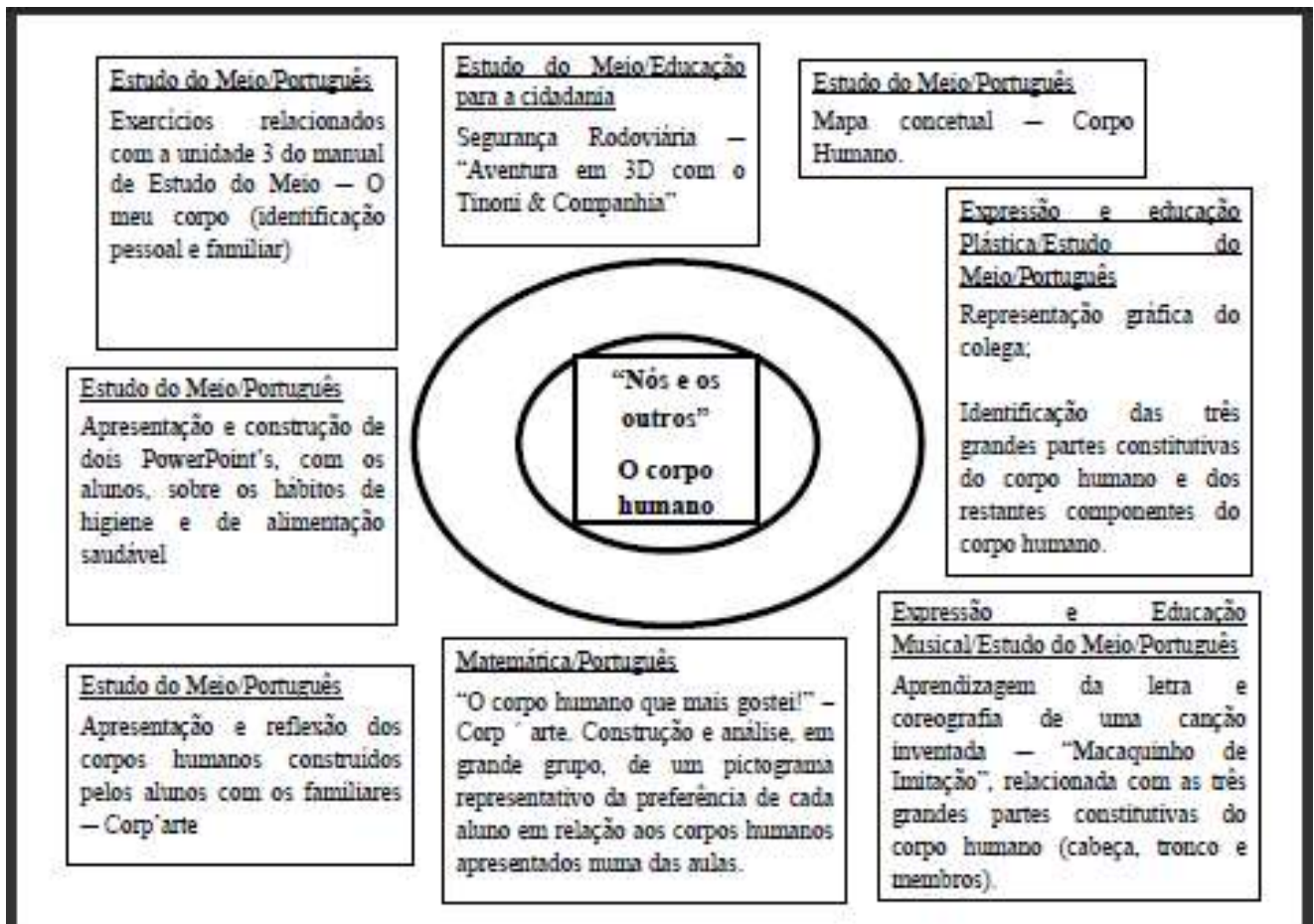


Figura 1 - Mapa conceitual do Projeto “Nós e os Outros — O corpo humano”

A mestranda entre todas as atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto supracitado destacará aquelas que se tornaram mais significativas no seu processo de formação profissional e no processo de aprendizagem dos alunos.

O referido projeto iniciou-se com o levantamento das pré-concepções dos alunos relativamente aos conhecimentos sobre o corpo humano, construindo-se um mapa conceitual intitulado de “ O que sabemos sobre o Corpo Humano?”. O mapa conceitual já havia sido previamente estruturado, sendo completado com os conhecimentos prévios dos alunos acerca da referente temática (cf. Anexo 2B.2.2).

Com a construção do mapa conceitual e a participação ativa dos alunos a estagiária desenvolveu uma avaliação diagnóstica, acedendo aos conhecimentos dos mesmos. Apesar de a estagiária já conhecer as capacidades dos alunos, com esta atividade compreendeu que a turma evidenciou um conhecimento representativo sobre o corpo humano. Neste seguimento, os alunos foram mencionando as funcionalidades mais elaboradas de alguns órgãos do corpo humano, como por exemplo, um dos alunos referiu que o “cérebro serve para mandar em todo corpo” (cf. Anexo 2B14 — Fotografia 6). Contudo, nenhum aluno se referiu à constituição geral do corpo humano, ou seja, nenhum aluno referenciou termos como membros superiores e inferiores e,

também, tronco. Perante esta situação a própria estagiária, incluindo-se na atividade, contribuiu com o seu conhecimento sobre a temática apresentando à turma os respetivos termos.

Numa reflexão triádica, a orientadora cooperante referenciou o pouco significado para a turma de se escrever as suas pré-concepções, uma vez que não reconheceu todas as convenções do código escrito, traduzia-se num aspeto que muito pouco lhes dizia. Como tal, sugeriu como estratégia alternativa a utilização de símbolos pictográficos para a representação das pré-concepções dos alunos. No entanto, prever símbolos, antes do desenvolvimento da atividade, poderia não ser uma boa estratégia, na medida em que se tratava de um momento de aceder aos conhecimentos prévios dos alunos. Outra das estratégias poderia ser o próprio aluno desenhar o que considerava saber sobre o corpo humano e, posteriormente referiria aos colegas a sua ideia e colava o desenho junto de uma das setas do mapa concetual. Porém, a estagiária considerou relevante o processo de escrita das pré-concepções dos alunos para que os mesmos pudessem contactar, desde logo, com o código escrito.

Após a construção do mapa concetual seguiu-se a atividade pedagógica — “Quem é Quem” — que consistia na representação da figura humana de cada aluno, desenvolvida pelo seu colega de mesa (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 7). Um dos alunos distribuiu folhas A3, nas quais cada aluno representou graficamente o seu colega, seguindo-se a pintura do mesmo. Terminada esta tarefa, cada aluno escreveu o seu nome no verso da folha, sendo recolhidos os desenhos, por outro aluno. A estagiária elegeu alguns desenhos, expondo-os no quadro e desenvolvendo uma atividade de comparação e de descoberta dos colegas representados nos mesmos. Como tal, foram sendo explorados aspetos como a identificação da cabeça, membros superiores e membros inferiores; a identificação de outras partes do corpo como o nariz e, ainda, a identificação do tipo de vestuário associando a uma estação do ano. Depois do momento de reflexão, a turma tentou descobrir quem seria o colega representado em cada desenho, explicando as suas nomeações. Nesta fase, alguns alunos evidenciaram um conhecimento construído, através da construção do mapa concetual, desenvolvendo a sua capacidade de representação e identificação das três partes do corpo humano, nomeadamente a cabeça, o tronco e os membros superiores e inferiores.

A opção da mestranda pelo recurso ao formato da folha A3 para a representação do colega fez com que antes da ação, a orientadora cooperante mencionasse que o recurso à respetiva folha, ainda, não era o mais adequado para o público-alvo em questão, devido à sua incapacidade de organização no espaço. Segundo Maia (2008, p.95-96) “(...) os desenhos podem tornar-se uma componente essencial do desenvolvimento lógico-matemático”. Logo, ao permitir o contacto com uma folha A3 a mestranda pretendeu compreender os “(...) esforços [dos alunos] de

resolução de [um] problema [trabalhando-se, assim,] o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos (...)", sobretudo os espaciais (Woleck, 2001, citado por Maia, 2008, p.96). Ao refletir sobre a situação a estagiária em diálogo com a orientadora cooperante decidiu manter a sua intenção de compreender como o aluno organizava o seu próprio espaço, ou seja, que estratégia utilizava para organizar o espaço numa folha com um formato diferente do que estava habituado a trabalhar. Assim sendo, alguns alunos representaram graficamente o colega ocupando toda a folha na vertical, enquanto outros desenharam o colega em ponto mais pequeno (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 8).

Na sequência das atividades anteriores despontou a aprendizagem da letra de uma canção inventada, pela estagiária, apelidada de "Macaquinho de Imitação", tendo como temática a abordagem à constituição geral do corpo humano. A estagiária na criação da canção inventada baseou-se na melodia da canção da série de animação "Monkey see Monkey do" produzida pela SmarToonz empresa internacional de programas de entretenimento para crianças. O facto de a estagiária ter considerado os interesses dos alunos pelo desenvolvimento de atividades de expressão musical fez com que os mesmos se demonstrassem recetivos e predispostos para aprender a respetiva canção. Tal como acontecerá na atividade de expressão musical, "Musicando", iniciou-se a aprendizagem da canção com o aquecimento corporal e vocal.

A aprendizagem das estrofes constituintes da canção foi sendo desenvolvida de forma gradual. A estagiária cantou o primeiro verso e os alunos ao seu sinal repetiram-no, no segundo verso aconteceu o mesmo. Posteriormente, a estagiária cantou os dois primeiros versos, seguindo-se a repetição por parte dos alunos. O mesmo procedimento sucedeu-se com os restantes versos integrantes da canção "Macaquinho de Imitação". Por fim, com o apoio da estagiária cantou-se a canção de forma integral, as vezes necessárias para a sua interiorização. Os alunos não tiveram dificuldade em interiorizar a melodia e ritmo intrínsecos à canção original. Contudo, este momento poderia ter sido enriquecido com a presença apenas do instrumental da canção, que a estagiária não conseguiu obter. No final, promoveu-se uma análise dos versos da canção, conseguindo os alunos referir qual o tema tratado pela mesma (constituição geral do corpo humano).

A apresentação e aprendizagem da partitura pictográfica inerente à canção "Macaquinho de Imitação" desenvolveram-se, em grande grupo, sendo exposta a partitura no quadro branco. Assim, foram explorados os diferentes elementos componentes da partitura, designadamente os símbolos representativos da coreografia da respetiva canção (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 9). Ao mesmo tempo que iam sendo explorados os símbolos da partitura, cada aluno de pé atrás da

sua cadeira, executava imitando a estagiária os gestos representativos de cada símbolo. Um dos aspetos menos conseguidos relacionou-se com a posição dos alunos atrás da cadeira. A certa altura alguns alunos já se encontravam inclinados em cima da cadeira. A mestranda só se deu conta dessa incorreção mais tarde, pelo que alertou os alunos para se colocarem numa posição correta. Denotou-se, aqui, a necessidade de desenvolver estratégias para uma gestão mais adequada do grupo. No final, aprendida a letra e coreografia iniciou-se o momento de conjugação da letra e coreografia da canção.

Os alunos evidenciaram um grande entusiasmo com a possibilidade de poderem associar a canção a uma coreografia que lhes permitia realizar movimentos e sons que dentro da sala de aula, normalmente não se sucedem, como bater com os pés no chão. A mestranda poderia ter introduzido em vez da ou além da coreografia através do gestos, uma coreografia suportada na emissão de som através de alguns instrumentos musicais convencionais ou não convencionais. Desta forma, os alunos teriam de encontrar os instrumentos musicais que mais se assemelhassem aos vários elementos constitutivos da letra da canção. No entanto, convém referir que após a exploração da letra da canção e da respetiva partitura pictográfica, a estagiária mobilizou estratégias que não havia planeado, apelando a uma intervenção mais ativa da turma. Desta forma, para que alunos interiorizassem a coreografia da canção, a estagiária cantou e a turma apenas teve de fazer os movimentos, seguindo-se pela partitura pictográfica. Para além disso, a estagiária, aleatoriamente, elegeu um aluno para ser o maestro. O maestro foi o RJ, sendo a sua tarefa, sob a orientação da estagiária, ir apontado para os símbolos da partitura, para que a turma pudesse perceber o movimento que teriam de desenvolver.

É de referir que os alunos tiveram poder de decidir o local no qual pretendiam ver expostos os seus trabalhos. Desta forma, por decisão democrática tanto a cartolina referente ao mapa concetual como a partitura pictográfica foram colocadas no corredor da escola, em frente à sala do 1.ºB, enquanto os desenhos ficaram expostos no placard da sala de aula (cf. Anexo 2B.14 — Fotografias 9 e 10).

Como forma de consolidar as aprendizagens construídas no âmbito do projeto “Nós e os Outros” — O corpo humano a estagiária procurou promover uma atividade que apelasse ao envolvimento ativo da família no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a estagiária redigiu um comunicado direcionado à família dos alunos do 1.ºB (cf. Anexo 2B.2.2). No comunicado solicitou a construção de um corpo humano em casa com o apoio dos familiares, recorrendo-se apenas a materiais recicláveis, estipulando uma data de apresentação. À medida que os alunos iam trazendo a resposta dos familiares a estagiária constatou a disponibilidade de

alguns pais para a construção do corpo humano, mas também a indisponibilidade da maioria dos pais. Apesar disso, a estagiária pensou em manter o desenvolvimento da respetiva atividade com os pais que se demonstraram interessados em participar.

A estagiária, por intermédio da orientadora cooperante ficou a saber que alguns pais lhe comunicaram o porquê da impossibilidade de estarem presentes na apresentação do corpo humano. Em diálogo com a orientadora cooperante, redigiu-se um novo comunicado, explicando-se que na impossibilidade da presença de alguns pais, a apresentação do corpo humano ficaria da responsabilidade da própria criança, bem como seria alargado o prazo de construção e, subsequente apresentação do corpo humano. Refletindo sobre esta ação, no caso dos familiares predispostos a participar na respetiva atividade, a mestranda poderia ter mantido a intenção da apresentação do corpo humano construído ser desenvolvida pelo aluno e familiar que o apoiou. Desta forma, valorizar-se-ia o interesse evidenciado pelos familiares em envolver-se no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. No caso dos alunos que não tivessem oportunidade de apresentar a sua representação do corpo humano com o familiar fá-lo-iam sozinhos, com o apoio da estagiária. Embora de forma menos ativa, os familiares acabariam por participar na construção do corpo humano.

No dia da apresentação das representações do corpo humano a estagiária ficou agradavelmente surpreendida ao perceber que alguns alunos cujos pais não tinham inicialmente, aceite a construção do corpo humano, acabaram por trazer para a escola um corpo humano, sendo poucos os alunos que não trouxeram a representação de um corpo humano. A MR foi um dos casos das alunas que acabou por construir com o pai um corpo humano em papel de cartão.

Cada aluno dirigindo-se ao quadro apresentou o seu corpo humano atribuindo-lhe um nome, bem como explicando com quem o construiu e os recursos utilizados na sua elaboração (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 11). As construções tornaram-se reveladoras do interesse dos alunos pela atividade e, conseqüentemente do grau de envolvimento e de cooperação entre o aluno e familiar na construção do corpo humano. Um desses casos relacionou-se com a apresentação do corpo humano, construído pela BR e pelos membros da sua família. A BR trouxe numa folha impresso o procedimento da construção do seu corpo humano, como também os materiais que foram utilizados. Para além disso, a aluna fez questão de trazer mais do que uma folha para que os colegas pudessem visualizar e exemplares para fornecer às próprias estagiárias e orientadora cooperante. Outro dos casos foi o corpo humano construído pela FV que com o apoio da mãe desenhou em folhas A3 os aparelhos inerentes ao corpo humano e, ainda, construiu uma espécie de boné representativo do cérebro (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 12). Durante as apresentações,

a estagiária procurou refletir com os alunos sobre cada corpo humano construído, consolidando termos como cabeça, tronco e, também, membros superiores e membros inferiores.

Em finais do mês de novembro a mestranda passou a construir planos diários para um dia completo, considerando a rotina de trabalho adotada pela orientadora cooperante. No período da manhã a orientadora cooperante iniciava a aula com a revisão das vogais, ditongos orais e nasais, consoantes e sílabas aprendidas, até então. A estagiária como forma de tornar a revisão num momento dinâmico e interativo que apelasse a uma participação mais ativa dos alunos construiu como estratégia o jogo “Quantos-Queres?” (cf. Anexo 2B14 — Fotografia 13). Um aluno selecionado pela estagiária manipulava o recurso didático, tendo a autonomia de eleger o colega a quem queria direcionar a pergunta. Por detrás do número escolhido encontrava-se uma palavra que definia o que se começaria a rever. A título de exemplo se a palavra fosse “vogais”, em grande grupo, os alunos teriam de verbalizar as vogais que já conheciam. Enquanto isso o papel da estagiária traduzia-se no registo das vogais mencionadas pelos alunos, no quadro branco.

Após a revisão das letras aprendidas, seguia-se o ditado de palavras e, posterior, com a autocorreção desenvolvida ora em grande grupo ora individualmente. No momento de ditado de palavras a estagiária procurou diversificar as estratégias utilizadas, ressaltando atividades como a “Imagem puxa palavra”; a “Palavra segredada — “Chiu...vou-te contar um segredo!” e a “Palavra puxa palavra” (cf. Anexo 2B.5). Ao circular pelas mesas, a estagiária ia corrigindo as palavras escritas pelos alunos, enquanto nomeava ordenadamente os alunos que procediam, no quadro, à correção das palavras ditadas. Seguidamente, cada aluno autocorrigia-se, sendo apoiados pela estagiária. Mais tarde, o momento de autocorreção deu lugar a um momento de heterocorreção, isto é, cada aluno procedia à correção das palavras escritas pelo colega de mesa e, vice-versa (cf. Anexo 2A.6). A partir de certo momento a orientadora cooperante introduziu e trabalhou o conceito de frase. E, como tal, foi introduzido na rotina da turma o desenvolvimento de atividades pedagógicas de ordenação de frases, como por exemplo a atividade “Frase a frase” (cf. Anexo 2A.6). A atividade intitulada de “Frase a Frase” foi sendo adaptada sendo mobilizadas estratégias pedagógicas distintas. Numa fase inicial, os alunos teriam de ordenar corretamente os constituintes das frases escritos em tiras de cartolina individuais e de cores diferentes. As tiras eram colocadas de forma errada no quadro para que toda a turma pudesse observá-las e cada aluno procedia à construção da frase, ordenando corretamente cada constituinte da referente frase. A estagiária, circulando pelas mesas auxiliava os alunos. De seguida, desenvolvia-se a correção da frase no quadro, em grande grupo, sendo nomeado um aluno que teria de explicar à turma como ordenou os constituintes da frase para que tivesse

sentido. Abordando-se, assim, as regras de construção de uma frase: começa com letra maiúscula e termina com ponto final ou com outro sinal de pontuação. Numa fase posterior, complexificando-se a atividade “Frase a frase”, os alunos teriam de construir frases apenas com duas palavras proferidas no momento de ditado.

Como forma de consolidação das letras aprendidas e das aprendizagens construídas procedia-se ao desenvolvimento de exercícios dos manuais ou, então, ao desenvolvimento de folhas de trabalho construídas pela própria estagiária. É, de referir, que foi mobilizada outra estratégia de consolidação das aprendizagens em torno das áreas disciplinares de Português, Matemática e Estudo do Meio, designadamente o jogo apelidado de “Lançar para aprender”, no qual os alunos tinham tarefas de revisão de diferentes conteúdos, evidenciando os conhecimentos construídos (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 14).

Com o desenvolvimento das atividades supracitadas, anteriormente, os alunos evidenciaram progressos na aprendizagem. Com o passar do tempo nos momentos de ditado de palavras os alunos começaram a escrever com menos erros ortográficos e, também, a ler com maior fluência um maior número de palavras. A complexificação das atividades pedagógicas de trabalho do conceito de frase emergiu na sequência da evolução da capacidade demonstrada pelos alunos na sua ordenação e construção correta.

A análise supracitada, em torno da evolução das aprendizagens dos alunos, baseou-se no desenvolvimento das várias etapas concernentes ao processo de investigação-ação. No caso concreto da etapa da avaliação foram sendo construídas grelhas de registo da avaliação do domínio da leitura, escrita e da oralidade. Numa perspetiva formativa, esta construção permitiu desenvolver uma análise reflexiva em torno das capacidades e necessidades evidenciadas pelos alunos nos respetivos domínios, no sentido de planificar ações educativas que potenciasses as capacidades dos alunos e, também suprimissem as dificuldades de aprendizagem dos mesmos.

Ao longo das intervenções pedagógicas a estagiária foi planeando atividades complementares, tendo como intenção respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno, dando resposta ao todo e às partes. Alguns alunos terminavam as atividades propostas de forma mais rápida, enquanto outros como o MV tinham um ritmo de aprendizagem mais lento. Desta forma, com as atividades complementares pretendia-se que os mais rápidos continuassem ativos e para que pudesse ser dado um apoio mais especializado aos que tinham um ritmo de trabalho mais lento.

Em determinado momento do processo educativo a estagiária observou a dificuldade evidenciada por determinados alunos em realizar operações aritméticas aditivas, promovendo uma atividade pedagógica enquadrada na área curricular de Português e de Matemática.

Partindo da exploração de um texto poético incorporado no livro “Pequenas histórias de Desmatemática” de Manuel António Pina desenvolveu-se uma atividade ludicopedagógica, alicerçada no pressuposto de que “a educação matemática deverá ser regulada por experiências de aprendizagem activas (...) [devendo incorporar] conhecimentos e experiências de diferentes áreas, utilizando diferentes espaços e diversos recursos” (Fernandes, 1994, p.20). Na exploração dos elementos paratextuais do respetivo livro os alunos conseguiram identificar capa, contracapa, lombada, autor e ilustrador, não conhecendo nem conseguindo identificar as guardas. Numa análise ao título do livro, a estagiária questionou a turma sobre o termo “Desmatemática”. Os alunos não sabiam o significado do alusivo termo ao que a estagiária procurou explicar-lhes que naquele livro de histórias em poema, iriam compreender que a matemática pode ser divertida e não tão complicada como se possa pensar. Neste sentido, a intenção implícita da mestranda fora demonstrar aos alunos que aprender matemática podia ser ludicopedagógico e, ao mesmo tempo, divertido.

Na leitura, em voz alta, do poema “História de uma conta de somar”, a estagiária recorreu a diferentes formas de entoação e expressividade das diferentes estrofes, demonstrando que as possibilidades de exploração de uma história podem ser múltiplas. A estagiária poderia ter questionado os alunos sobre a forma como leu o poema, levando-os a identificar as diferentes entoações e expressividades utilizadas. Outra estratégia possível poderia ter sido levar cada aluno a decorar um verso, verbalizando-o, autonomamente ou de forma orientada, com determinada entoação e/ou expressividade.

A mestranda no momento da planificação estipulou que à medida que ia lendo o poema apresentava as imagens relacionadas com o conteúdo do mesmo, por meio do recurso à “Caixa da Fantasia” (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 15). Contudo, refletindo antes da ação a estagiária ao experimentar tal intenção apercebeu-se da impossibilidade de ler o poema e, ao mesmo tempo, rodar as imagens presentes na caixa. Assim sendo, optou por apresentar a caixa com as imagens, após a leitura do poema, aproveitando essa exploração para promover a interpretação dos elementos textuais intrínsecos ao próprio poema. Com o recurso à “Caixa da Fantasia” a estagiária procurou dar um passo que fosse mais além das regulares práticas educativas, tendo-se apercebido das potencialidades da respetiva caixa enquanto formas de captar a atenção dos alunos e de lhes proporcionar o contacto com novas formas de aprender. A mestranda poderia ter

possibilitado aos alunos a exploração, a pares, da “Caixa da Fantasia”, promovendo uma aprendizagem baseada na observação e experimentação. Ainda, durante a exploração das imagens, a estagiária questionou a turma se existiu na história alguma palavra que desconheciam, relendo todos os versos e pedindo que sempre que ouvissem uma palavra desconhecida colocassem o dedo no ar. O FS colocou o dedo no ar, demonstrando não conhecer, por exemplo, o significado da palavra “solucionou”, pelo que a estagiária lhe elucidou sobre o termo, recorrendo a um problema quotidiano, recorrente na sala de aula. Referiu-se, então, ao facto de, constantemente, os alunos deixarem o seu material escolar cair ao chão, tendo um problema cuja solução mencionada pelo FS fora colocar o dedo no ar, esperando que a professora lhes permitisse a recolha do material.

Num momento subsequente principiou-se uma breve apresentação das diferentes possibilidades de construir um colar de contas, bem como um diálogo em torno da sua funcionalidade e modos de organização. Aproveitando os recursos existentes na instituição, a estagiária munuiu-se de dois tipos de colar de contas tradicionais, um com bolas da mesma cor e outro com bolas de cores diferentes (2 verdes, 2 azuis e 2 amarelas). Usufruidando desta última organização explorou-se o conceito matemático, seqüências, já explorado pela orientadora cooperante.

O momento supramencionado serviu de mote para a apresentação de outra possibilidade de construção de um colar de contas com outro tipo de material, apresentando-se à turma o colar de massas, construído com massas com duas cores, nomeadamente azuis e vermelhas (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 16). O recurso às massas despontou como forma de introduzir no processo de ensino e aprendizagem uma aproximação da realidade escolar com a realidade quotidiana dos alunos, de forma a proporcionar-lhes aprendizagens com sentido e significado.

Antes de se proceder à construção de um colar de massas por cada aluno, a estagiária mencionou que a organização do colar de massas seria de 5 em 5, nomeadamente 5 massas vermelhas seguidas de 5 massas azuis. Além disso, procedeu à exemplificação da funcionalidade do colar de massas para a realização de contas de somar, inventando um problema relacionado com a temática do poema “História de uma conta de somar” e, ainda, relacionado com a época natalícia que se avizinhava. O problema colocado fora o seguinte: “A Camila foi com mãe ao supermercado comprar 2 estrelas para enfeitar a árvore de Natal, mas a Camila gostava tanto de estrelas que decidiu comprar mais 2 estrelas. Quantas estrelas comprou, então, a Camila?” Incitando à participação dos alunos através do colar de massas a professora estagiária

representou a adição, colocando duas massas azuis e duas massas vermelhas juntas, como também, representando no quadro o colar e a respetiva adição.

Na construção individual do colar de massas distribuíram-se os fios e as massas, dando-se oportunidade de os alunos explorarem livremente o recurso não estruturado. Enquanto isso a estagiária ia nos cadernos de matemática, delimitando o espaço de representação do colar, colocando uma cruz que marcava o início da representação da linha curva e outra que representava o fim da mesma. Esta delimitação acabou por ser uma necessidade evidenciada pelos próprios alunos, habituados a esta rotina desenvolvida pela orientadora cooperante.

A primeira proposta de exploração do colar de massas passou pela resolução da adição $3+2=5$. Recorrendo ao seu colar de massas, os alunos tiveram de resolver a adição, representando no caderno a forma como organizaram as massas de maneira a obter o resultado da respetiva operação (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 17). Uma das questões que a estagiária pensou que poderia criar alguma confusão nos alunos estava relacionada com a representação das massas. No entanto, os alunos talvez porque viram a forma como a estagiária representou no quadro o colar de massas, na resolução do problema já supracitado, ou porque se encontram já numa fase de abstração considerável, não evidenciaram quaisquer dificuldades em compreender que cada massa corresponderia à representação simbólica de uma bola, devidamente colorida. Ao circular pelas mesas a estagiária ao observar que todos alunos já haviam alcançado o resultado, desenvolveu a correção em grande grupo. Solicitou o apoio da BR que com o seu colar de massas explicou como organizou as suas massas para obter o resultado e, simultaneamente representou o colar de massas e respetiva operação no quadro (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 17).

Após um primeiro contacto com o respetivo material, foi pedido aos alunos que encontrassem as diferentes possibilidades de obter o número 6. Desta vez, a estagiária não delimitou o espaço, deixando que o próprio aluno se organizasse. Os alunos conseguiram encontrar diferentes possibilidades, variando, inclusive, a posição das cores. No quadro foram sendo apresentadas as diferentes possibilidades de obter o número 6. Ao circular pelos lugares, a estagiária verificou que uma das possibilidades encontrada pela MC fora desenhar no caderno seis bolas, apenas de cor azul. A estagiária explicou, ao grande grupo, que se só tinham cinco bolas azuis no colar de massas, nunca poderiam juntar seis bolas azuis. Neste seguimento, a mestranda concluiu que, a maioria dos alunos, desenvolveu as operações, mentalmente, sem recorrer ao colar de massas (cf. Anexo 2B.12).

A atividade complementar planeada, isto é, o desenvolvimento da folha de trabalho relacionada com o colar de massas, construída pela estagiária acabou por não ser desenvolvida. Tal acontecimento não se revelou negativo, na medida em que ao longo de toda a atividade pedagógica, privilegiaram-se os registos, no caderno de matemática, como forma de consolidar as aprendizagens relativas à temática abordada. Tendo a adição sido um conteúdo abordado em intervenções subsequentes, através do recurso ao colar de massas desenvolveu-se uma outra folha de trabalho formativa com um conjunto de exercícios sustentados, sobretudo, na resolução de situações problemáticas. Assim, apelou-se ao desenvolvimento das capacidades transversais dos alunos, designadamente a capacidade de resolver problemas através da comunicação dos seus raciocínios. Analisando as folhas de trabalho de cada aluno ficou evidente a consolidação da aprendizagem do processo de adição. Denotou-se, contudo, a necessidade de formação contínua da mestranda no que concerne à construção dos enunciados. Neste sentido, um dos enunciados solicitava aos alunos a resolução de um problema de adição, que envolvia a soma de três números, recorrendo ao seu colar de massas. Porém, o colar de massas apenas era constituído por 5 massas de duas cores distintas, tornando a sua utilização inadequada com o solicitado no enunciado. Como tal, sua resolução, os alunos acabaram por não recorrer ao colar de massas (cf. Anexo 2A.7).

No que concerne à gestão do ambiente educativo, a estagiária pensa que o ruído criado em torno da atividade pedagógica fora um ruído suportável e justificável, devido muito ao facto de ter sido um primeiro contacto e experimentação de um novo recurso matemático, por parte dos alunos.

No momento de preenchimento da tabela de autoavaliação comportamento os alunos, na sua totalidade, manifestaram alguma inconsciência na sua autoavaliação. Como fora o caso do TC que para todos os indicadores de comportamento colocou todas as cruces no *smile* contente correspondente a um excelente comportamento (cf. Anexo 2A.8). Por sua vez, é de referir que o MV demonstrou maior consciência do seu comportamento, tendo consciência da sua pouca assiduidade e pontualidade (cf. Anexo 2A.9).

A certa altura, a mestranda apercebeu-se que as tabelas de autoavaliação poderiam ser enriquecidas com um momento de heteroavaliação, por meio do desenvolvimento de uma assembleia geral. Nessa assembleia geral todos teriam oportunidade de expor o porquê da sua autoavaliação e toda a turma poderia dar a sua opinião sobre a mesma. A estagiária propôs o desenvolvimento de uma assembleia geral à orientadora cooperante, porém, esta considerou uma estratégia precoce para uma turma num período de interiorização das regras de comportamento e

de consciencialização pessoal e social. A mestranda considerou válido o argumento da orientadora cooperante, mas simultaneamente considerava que a assembleia poderia ter sido uma estratégia possível de construção da consciência do aluno como ser pessoal e social.

A estagiária ao longo das suas práticas pedagógicas, proporcionadas em período de estágio profissional, não teve oportunidade de desenvolver nem de observar uma atividade enquadrada no ensino experimental das ciências. Com o intuito de melhorar as suas práticas educativas, enquanto futura profissional de educação, a mestranda procurou promover uma atividade que fosse ao encontro das suas necessidades, sem descurar a sua adequação aos interesses e necessidades da respetiva turma, como também o seu enquadramento curricular e programático. Neste sentido, tentou motivar e envolver ativamente os alunos nos diferentes momentos da atividade, valorizando práticas epistémicas. Deste modo, despontou a planificação da atividade pedagógica intitulada de “Pequenos cientistas por uma manhã! — À descoberta das cores” (cf. Anexo 2B.2.9).

No decorrer do período de recreio, a estagiária com o apoio do par pedagógico organizou os recursos materiais necessários para o desenvolvimento da atividade pedagógica. Como tal, foi colocando pelas mesas pincéis, copos com água, pratos, guaches, panos e, ainda, distribuiu as folhas de registo das experiências, previamente construídas pela mesma (cf. Anexo 2B.9.3). A quantidade dos materiais foi sendo colocada nas mesas considerando-se a intenção do desenvolvimento de um trabalho a pares. A maioria dos alunos já se encontrava a pares, à exceção de alguns alunos pelo que a estagiária planeou uma forma de organizar esses alunos a pares, de acordo com as suas características. Antes da entrada na sala de aula foi informada essa organização aos alunos.

Terminado o período de recreio, no corredor a estagiária mencionou aos alunos que encontrariam alguns materiais nas suas mesas, tendo apenas que retirar dos seus estojos o lápis a carvão, lápis de cor, borracha e cola. Na sala de aula, a estagiária proporcionou um diálogo, em grande grupo, em torno do termo “experiência”, abordando a importância dos cuidados a ter durante o trabalho experimental. Os alunos conseguiram dar exemplos de experiências que já desenvolveram, sobretudo, no contexto da Educação Pré-Escolar. Realçou-se aos alunos que só poderiam utilizar os materiais quando e do modo como a professora estagiária os aconselhasse. Na construção das folhas de registo das experiências a professora estagiária sustentou-se, nas brochuras publicadas pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), principalmente na brochura “Explorando...:Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores” (Martins et al., 2007). Suportando-se na mencionada

brochura a estagiária procurou desenvolver protocolos de atividades experimentais que respeitassem o estado de desenvolvimento dos alunos, bem como considerassem a planificação das diferentes etapas inerentes ao trabalho experimental.

Para iniciar a primeira atividade experimental designada de “Vamos fazer outras cores!” a estagiária levantou, à turma, a seguinte questão-problema: “Será que se misturarmos as cores conseguimos fazer outras cores?”. Alguns alunos mostraram-se cétricos não acreditando que se pudesse da mistura de cores obter outras cores. Pelo contrário, alguns alunos acreditavam que poderiam surgir outras cores, como se fosse um truque mágico. Perante tais reações a estagiária explicou à turma que uma forma de comprovar tal possibilidade passava pelo desenvolvimento de uma atividade experimental.

Relativamente à metodologia mobilizada para realização da atividade experimental baseou-se simultaneamente num trabalho em grande grupo, num trabalho a pares e num trabalho individual. O trabalho em grande grupo aconteceu nos momentos de explicação das diferentes etapas da experiência, bem como na partilha dos resultados obtidos. O trabalho a pares sucedeu-se nos momentos de experimentação e de manipulação dos recursos materiais. O trabalho individual surgiu no momento de preenchimento de cada etapa experimental retratada nas folhas de registo. Em qualquer uma das metodologias de trabalho adotadas a mestranda procurou assumir-se como mediadora do processo de ensino e aprendizagem. Com o trabalho em grande grupo e a pares pretendeu-se promover uma aprendizagem cooperada, sendo que no trabalho a pares e individual se procurou dar uma maior autonomia aos alunos na distribuição de tarefas subjacentes à referente atividade experimental.

Na etapa “Antes da experiência” foram sendo representados os recursos materiais que seriam utilizados para o desenvolvimento da experiência. Em grande grupo, os alunos iam referindo os materiais e num processo individual cada aluno procedia à representação dos mesmos numa folha de registo (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 18). Alguns alunos não conseguiam representar, adequadamente, alguns dos recursos pelo que a estagiária lhes tentou explicar que a intenção não era que a representação fosse perfeita, mas que eles a conseguissem identificar.

A tabela apresentada na etapa “Previsão” foi construída com o intuito de valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, isto é, dar-lhes a possibilidade de fazer uma previsão sobre a cor que pensam obter da mistura de duas outras cores. Consequentemente, a mesma tabela voltou a surgir na etapa “Após a experimentação” sendo adaptada no sentido de o aluno poder

confirmar as suas previsões, como forma de dar resposta à questão-problema, primitivamente colocada.

Na etapa “Previsão” a professora estagiária direcionando o olhar dos alunos para a coluna esquerda, solicitou-lhes que identificassem o sinal entre os círculos com as cores, como também a sua funcionalidade. Os alunos identificaram como sendo o sinal de “mais”, representativo da adição. Contudo, não compreenderam como poderiam adicionar se não tinham números, a estagiária esclareceu que o sinal de “mais” naquela situação significava a adição das cores. Desta forma, mencionou aos alunos que na coluna do lado direito teriam imaginar que cor poderia resultar da adição das cores presentes em cada linha.

No preenchimento da tabela de previsão a estagiária ia questionando os alunos que com os seus lápis de cor imaginaram que cor resultaria de cada adição de duas cores diferentes. Por exemplo, a estagiária pediu aos alunos que imaginassem que cor resultaria da adição da cor magenta com a cor amarela, e cada aluno respondeu à questão representando a cor que pensava resultar de tal adição e, assim, sucessivamente (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 19). Neste momento, a estagiária poderia ter criado um momento de discussão e partilha de previsões, no sentido de dar a oportunidade de os alunos explicarem o porquê da sua previsão, bem como de acederem às previsões dos colegas.

A etapa “Experimentação” sofreu alguns reajustes decorrentes de diálogos entre a professora estagiária e a orientadora cooperante. Primeiramente, a mestrandia tinha pensado que em cada quadrado, cada aluno procedesse à mistura de duas cores, utilizando os guaches. Em diálogo com a orientadora cooperante a estagiária apercebeu-se que poderia ser mais significativo a criação, prévia, de quadrados com as cores resultantes de cada mistura. A estagiária com recurso a um prato orientou o grande grupo no procedimento de mistura das cores, seguindo a ordem expressa na tabela de previsão. Os alunos, num trabalho a pares procederam à mistura das cores com os guaches (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 20). Mediante a cor resultante encontravam o quadrado com a cor correspondente e colavam-no no respetivo quadrado (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 21). No processo de mistura a estagiária com apoio do par pedagógico e orientadora cooperante auxiliou os alunos nesse processo, permitindo-lhes a manipulação e contacto livre e orientado com os diversos materiais.

Na fase de experimentação a mestrandia incorreu num erro, talvez expressão da sua pouca formação na área das ciências, relacionado com a quantidade de guache que deveria ser utilizada no processo de mistura. A estagiária apenas referiu que teriam de misturar um bocado de guache de cada cor, contudo essa delimitação representou-se muito vaga para os alunos. A inquietação

dos alunos emergiu quando se aperceberam que a cor resultante, por exemplo, da mistura da cor magenta com o amarelo a uns colegas tinha sido num laranja mais claro e a outros colegas tinha sido um laranja mais escuro. Como tal, a estagiária procurou esclarecer os alunos mencionando-lhes que esse acontecimento estava relacionado com a quantidade de cor que cada par utilizou na mistura. A falha da mestranda passou pela pouca ênfase colocada no controlo da variável da quantidade da cor, deveria ter sido mais rigorosa estipulando o número de gotas de cada cor no processo de mistura. Apesar disso, na etapa “Após a experimentação” os alunos não evidenciaram dificuldades em nomear qual a cor resultante da adição de cada duas cores (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 22).

Na resposta à questão-problema os alunos foram peremptórios assinalando com uma cruz a possibilidade de obtenção de outra cor mediante a mistura de outras cores. No momento de partilha com a turma do porquê de tal possibilidade alguns alunos não encontraram uma justificação, sendo que determinados alunos a justificaram como um truque de magia. A estagiária procurou elucidar os alunos referindo-lhes que a tinta do guache constitui-se por uma mistura de várias cores que não são visíveis. Para tornar a explicação mais simples, mencionou, ainda, que as tintas, tal como os seres humanos, também têm amizades, sendo que umas se relacionam melhor com outras. Além disso, referiu-se que as cores que se obtêm da mistura de outras cores, são novas amigas que surgem, abordando-se implicitamente o conceito de cor secundária.

A segunda atividade experimental cognominada de “Arte e cor — O pintor e a sua obra de arte” dividiu-se em dois momentos. O primeiro momento planeado seria a apresentação em *PowerPoint* e, conseqüente reflexão em torno do quadro do pintor Paul Jackson Pollock. Este momento serviria de mote para o desenvolvimento da concernente atividade experimental (cf. Anexo 2B.2.9). A estagiária, por decisão própria, acabou por alterar a ordem dos momentos, pensando que seria mais pertinente iniciar pelo momento mais prático e só depois passar para a observação e reflexão sobre o respetivo quadro. Durante e após o desenvolvimento da atividade a mestranda compreendeu que teria sido mais relevante iniciar pelo momento de exploração do quadro, encarando-o como estratégia de motivação, como ponto de partida. Um ponto de partida para explorar as características próprias do pintor, a sua técnica e, também, as cores utilizadas no seu quadro. Neste seguimento, teria até sido importante que a estagiária apresentasse mais do que um quadro de Pollock, como forma de os alunos aperceberem-se da sua técnica de pintura singular.

No momento da realização da atividade experimental comprovou-se a inadequabilidade da questão-problema “Será que conseguimos fazer uma obra de arte, como a de Pollock?”, isto é, como poderia ser colocada esta interrogação se os alunos não tinham observado a referente obra de arte? Refletindo com a tríade de formação a mestranda apercebeu-se de que esta atividade designada de experimental consistia antes numa atividade pedagógica, uma vez que para se considerar uma atividade experimental teria de exigir o controlo de variáveis. Tal controlo não se verificou, sendo que se utilizou uma só caixa e apenas as cores obtidas pela primeira atividade experimental, não acontecendo qualquer variação.

A questão-problema direcionada ao grupo turma fora: “O que acham que acontecerá se se colocar numa caixa, uma folha e as cores resultantes do processo de mistura?” Os alunos responderam que as cores se iam misturar. A professora estagiária criando “suspense” lançou a dúvida: “Será que vai acontecer mesmo isso? Vamos fazer a experiência e ver se resulta?” (cf. Anexo 2B.14 — Fotografia 23).

Tal como na primeira atividade experimental, os alunos representaram, antes da experiência, os recursos materiais necessários. Na experimentação a estagiária explanou e desenvolveu o procedimento da atividade. Os alunos demonstraram-se motivados, pedindo, incessantemente, à estagiária para participar na mesma. A oportunidade de participação fora possibilitada a todos alunos, quer a verter as tintas de guache para a caixa, quer a colocar os berlines e à agitar a mesma. Simultaneamente os alunos revelaram-se ansiosos em perceber o que poderia ter acontecido à folha e aos berlines colocados no interior da caixa. Num clima de “suspense”, a professora estagiária retirou a folha de dentro da caixa e circulou pelas mesas mostrando o interior da referida caixa. As expressões faciais dos alunos evidenciaram a surpresa e alegria por estarem a presenciar àquele momento mágico. A orientadora cooperante propôs à estagiária que promovesse um momento de reflexão em torno do resultado da experiência, interpretando-o como um quadro construído com o contributo de toda a turma. A MM referiu que ao observar o resultado da mistura de cores lhe parecia um bolo. Já a BR interpretou-o como sendo a representação da terra.

Considerando-se a motivação evidenciada pelos alunos, a orientadora cooperante aconselhou a mestranda a pedir aos alunos que em casa arranjassem caixas e as trouxessem no dia seguinte. A maioria dos alunos conseguiu trazer mais do que uma caixa, possibilitando a participação de alguns alunos que não as tinham conseguido adquirir. Cada aluno, à vez, dirigiu-se à estagiária, elegeu as cores que pretendia colocar na sua caixa, adicionou os berlines e, por último, agitou a caixa. Os quadros resultantes foram sendo analisados e, por fim, expostos no

corredor da instituição, por decisão dos próprios alunos. Este momento poderia ter sido enriquecido com a organização de uma exposição com os respetivos quadros, para apresentação do trabalho desenvolvido a toda a comunidade educativa.

No momento de apresentação, ao grande grupo, do quadro de Pollock a estagiária solicitou aos alunos que o observassem, partilhando o que viam e o que sentiam ao ver o quadro de Pollock. Os alunos centraram-se, sobretudo, na identificação das diferentes cores presentes no quadro e, talvez por ser um quadro com cores vivas, alguns alunos mencionaram que ao observar aquele quadro sentiam alegria. De forma muito breve, a estagiária promoveu uma reflexão em torno da profissão de um pintor, bem como nomeou o pintor do respetivo quadro, falando da sua técnica muito própria de pintar (cf. Anexo 2B.2.9). Os alunos demonstraram conhecer a profissão de pintor, identificando alguns objetos por ele utilizado, como os pinceis.

Ao longo do estágio, o processo de avaliação de desempenho profissional teve como desígnio “proporcionar ao futuro professor (...) [a possibilidade de] desenvolver as [suas] competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2001, p.54). As reuniões de avaliação intermédia e final sobre os processos de desenvolvimento na prática pedagógica supervisionada no 1.º CEB possibilitaram uma análise evolutiva em torno das competências pessoais e profissionais desenvolvidas pela estagiária (cf. Anexo 2B.13.1 e Anexo 2B.13.2). A avaliação do desempenho docente confirmou-se, então, enquanto “(...) instrumento (...) que reforça o significado de uma acção de melhoria individual centrada na realidade problemática do ensino” (Pacheco & Flores, 1999, p.167).

Nesta linha de pensamento, a mestranda interpretou os êxitos e fracassos, emergentes das atividades pedagógicas desenvolvidas com o 1.ºB, como acontecimentos que proporcionaram uma aprendizagem experienciada e, ainda, a confirmação da necessidade da sua formação profissional contínua. Neste seguimento, no capítulo subsequente a mestranda procurará refletir sobre o contributo do período de estágio na EB1/JI da Vilarinha, para o seu crescimento pessoal e socioprofissional, desenvolvendo um confronto crítico sobre os percursos formativos construídos quer no Pré-A quer no 1.ºB.

METARREFLEXÃO

O período de estágio profissional desenvolvido na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB teve lugar na mesma instituição educativa, designadamente na EB1/JI da Vilarinha, no grupo do Pré-A e na turma do 1.ºB, respetivamente. A mestranda teve, ainda, a oportunidade de desenvolver o seu estágio no 1.º CEB com a maioria dos alunos do Pré-A, comprovando-se a importância da continuidade educativa entre os dois níveis educativos no sentido de um ensino articulado e diferenciado. O par pedagógico já conhecia, em parte, as características particulares de cada aluno podendo tirar partido de tal conhecimento no desenvolvimento das ações educativas, mas também podendo acompanhar a evolução das crianças e a forma como se adaptavam a uma nova realidade educativa.

A UC de Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB proporcionada em tempos distintos emergiu como base primordial do processo de formação, convocando-se para as ações educativas saberes teórico-práticos de outras unidades curriculares incorporadas na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, ficando revelada a imprescindibilidade da articulação curricular. A referida UC emergiu, assim, como propulsora da aposta na formação contínua de profissionais de educação por meio da construção de diferentes estratégias de supervisão e avaliação, possibilitadoras do desenvolvimento na mestranda de uma competência investigativa e reflexiva, fundamentada num incessante (re)questionamento sobre as suas opções educativas.

Com as aulas teórico-práticas proporcionadas pela respetiva UC tornou-se possível a exploração e reflexão colaborativa de uma panóplia de conteúdos que foram contribuindo para a construção de um quadro concetual e metodológico sustentador das práticas pedagógicas nos dois contextos (Forte, 2012). Por sua vez, o estágio desenvolveu-se segundo uma perspetiva de construção cooperativa dos saberes profissionais, apelando ao trabalho de equipa como forma de promover o desenvolvimento de proficiências pessoais e socioprofissionais sustentadas nos processos de investigação-ação e de formação contínua. Por fim, as aulas em tipologia de seminário evidenciaram-se como espaços de problematização de interrogações provenientes das experiências educativas em cada contexto (idem).

De um modo transversal, o processo de avaliação dos mestrandos foi de carácter contínuo, regulador e formativo, através do qual se articularam estratégias de avaliação com estratégias de formação (idem). Os momentos de avaliação sobre os processos de desenvolvimento na Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB nos domínios

inerentes ao processo de investigação-ação emergiram como espaços de *feedback*, de auto e heteroanálise sobre o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais decorrentes das ações construídas por cada elemento do par pedagógico em cada contexto educativo.

De acordo com Perrenoud (2000, p.15) uma competência define-se pela “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Uma competência desenvolvida traduz-se, assim, na capacidade do sujeito mobilizar para a prática os pressupostos teóricos, promovendo uma articulação entre teoria e prática que se ajuste a cada realidade educativa. Considerando cada contexto educativo particular, cada acontecimento singular e cada interveniente único tornou-se possível a construção contínua de competências pessoais profissionais, principiando a mestranda a construção do seu duplo perfil profissional enquanto futura educadora de infância e futura professora do 1.º CEB.

Segundo Arends (2008, p.28) “(...) a arte do ensino (...) pode ser aprendida e é a experiência, acompanhada de uma análise e reflexão aprofundada, a responsável por esta aprendizagem”. No decorrer das experiências de estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB a estagiária orientou-se pelo processo de investigação-ação, justificando-o como estratégia de ação desencadeadora de uma profissional reflexiva. A adoção da metodologia de investigação-ação despontou, então, enquanto modalidade de investigação qualitativa através do qual se tornou possível “(...) compreender uma certa realidade (...)” e, conseqüentemente problematizá-la procurando um agir refletido e inovador (W.F. Dearborn, citado por Sanches, 2005, p.127).

Ao longo do percurso formativo possibilitado nas duas valências educativas, o processo de observação participante representou-se essencial, uma vez que foi através de olhares atentos e indagadores que a estagiária compreendeu a metodologia de trabalho das orientadoras cooperantes e as características do grupo de crianças. Tal como afirma Estrela (1994, p.26) o profissional de educação “para poder intervir no real de modo fundamentado terá de saber observar e problematizar”, daí a importância da observação sistemática e crítica para a intervenção sobre cada contexto, particular e único.

O benefício de olhares atentos sobre o contexto educativo expressou-se nos momentos de planificação, ação, avaliação e reflexão, possibilitando a estruturação de atividades pedagógicas adequadas à realidade do grupo turma. Com a observação a estagiária analisou as necessidades e interesses de cada aluno, bem como desenvolveu um olhar crítico sobre as suas ações educativas e, também, de cada orientadora cooperante. Assim sendo, procurou respeitar as rotinas de cada contexto e as metodologias de trabalho de cada orientadora cooperante sem descuidar os reais interesses e necessidades dos alunos, valorizando um processo de ensino e aprendizagem

socioconstrutivista sustentado na diferenciação pedagógica como um princípio educativo de consideração da individualidade de cada aluno (Perrenoud, 1993).

No que diz respeito ao estágio na turma do 1.ºB a observação acabou por revelar-se como uma das principais etapas mobilizadas no decorrer das práticas educativas. A supremacia da etapa da observação sobre a etapa da ação de certo modo restringiu à estagiária e ao seu par pedagógico a oportunidade de mobilizar, com maior frequência para a prática todas as aprendizagens decorrentes das observações desenvolvidas sobre o contexto específico. Uma ação mais continuada poderia ter possibilitado uma indagação mais profícua entre aquilo que se observava e, conseqüente adequação da aula planejada ao contexto da prática. Mais ainda, uma ação mais continuada poderia ter possibilitado um confronto teórico-prático entre pressupostos teóricos defendidos pela mestrandia e sua adaptação a cada situação educativa.

Apesar do supramencionado, a mestrandia sente que a partir da observação construiu planificações ajustadas às especificidades de cada contexto educativo. Neste sentido, a planificação permitiu uma “intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação (...)” (Decreto-lei n.º 241/2001). Como tal, no processo de planificação a estagiária procurou promover uma organização flexível das ações educativas, em função das necessidades e interesses dos alunos, como também das diretrizes do Ministério da Educação. Para além disso, na planificação a estagiária considerou as rotinas intrínsecas a cada contexto educativo e, simultaneamente as suas próprias opções educativas. Tanto no estágio na Educação Pré-Escolar como no 1.º CEB, o processo de planificação foi sendo transformado numa perspetiva de (re)adaptação dos recursos e estratégias pedagógicas mobilizadas para cada contexto. Na construção dos planos diários a mestrandia procurou elaborar uma planificação adequada à realidade da turma, articulando documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem e privilegiando uma intervenção coerente. A gestão do ambiente educativo foi sendo refletida, por escrito ou mentalmente, com o intuito de recorrer a estratégias e recursos diversificados, tornando o plano de aula passível de alterações e acréscimos.

No caso concreto do 1.º CEB, apenas na última semana de estágio a mestrandia teve a oportunidade de construir três planos diários, apercebendo-se da dificuldade de estruturar aulas consolidadas na promoção de atividades pedagógicas assentes num ensino contínuo e articulado, que respeitasse ritmos de aprendizagem dos alunos, características do ambiente educativo, sem que se traduzissem em meras reproduções dos programas. De facto, os três dias de intervenção pedagógica revelaram-se mais trabalhosos, contudo mais ricos em aprendizagens. Comprovou-se a importância do trabalho aliado a um maior esforço de planificação e reflexão e, ao mesmo

tempo, a uma maior oportunidade de agir sobre o contexto como forma de compreensão das reais dificuldades dos alunos e necessidades de formação da mestranda.

Como já fora referido, anteriormente, durante o estágio desenvolvido na turma do 1.º B, ao contrário do que acontecera no estágio desenvolvido no Pré-A, as intervenções pedagógicas sobre o contexto educativo foram mais reduzidas. Esta situação fez com que o par pedagógico observasse a sua oportunidade de formação profissional mais restrita em termos de ação no contexto, em relação aos restantes pares pedagógicos. Mais do que quantidade importa a qualidade das práticas pedagógicas construídas, porém, encontrando-se a mestranda em processo de formação inicial, a possibilidade de uma maior experiência poderia manifestar-se como um “(...) exercício profissional adequado e progressivamente autónomo” (Complemento Regulamentar Específico de Curso, 2011, p.7). Como tal, considerar-se-ia um aprender a fazer centrado numa “(...) ação em que o prático se torna um investigador [ativo], no contexto da prática” (Canário, 2001, p.44).

O facto de o par pedagógico já ter construído, anteriormente, relações afetivas e educativas com alguns dos alunos da turma do 1.º B, embora num outro contexto com características particulares, facilitou o estabelecimento de interações positivas. Com os restantes alunos prevaleceu, similarmente a construção do mesmo tipo de interações, assentes em princípios de educação para todos e diferenciação pedagógica. Como tal, a estagiária procurou dar voz ativa a todos e a cada aluno, apelando à participação de todos os que colocassem o dedo no ar, mas também os que não o fizessem. A mestranda procurou assegurar, então, um ambiente positivo tanto nos tempos letivos como nos tempos de recreio, procurando promover a segurança afetiva e a orientação para aprendizagens integradas dos alunos e, salvaguardando o trabalho em equipa entre todos os intervenientes educativos como potenciador do crescimento de “(...) competências de reflexividade, autodireção e (...) inovação (...)” (Forte, 2012, p.5).

No que concerne à competência de trabalho colaborativo entre o par pedagógico destacou-se no estágio na Educação Pré-Escolar em relação ao estágio no 1.º CEB. No estágio no 1.º CEB a definição dos dias de planificação individual e, conseqüentemente de intervenção pedagógica acabou por contribuir para um trabalho menos colaborativo entre o par pedagógico. O trabalho colaborativo entre o par pedagógico de certo modo reduziu-se às reuniões de reflexão triádicas e à partilha dos sentimentos antes e depois das práticas. Neste seguimento, entre par pedagógico e orientadora cooperante prevaleceu um trabalho em equipa que poderia ter sido enriquecido com uma maior colaboração e reflexão durante o estágio. A mestranda não pretende colocar em causa a imprescindibilidade de um processo mais individual na construção de competências pessoais e

profissionais, contudo, o par pedagógico poderia ter tornado os momentos de planificação mais diádicos, sendo ampliada a possibilidade de desenvolvimento de competências socioprofissionais.

No que diz respeito ao processo de avaliação no 1.º CEB passou por uma especificação das aprendizagens construídas pelos alunos em cada área do saber. Já, na Educação Pré-Escolar o processo de avaliação traduziu-se numa avaliação mais geral do nível de bem-estar e de implicação de cada aluno nas ações educativas (Portugal & Laevers, 2010). Em ambos os contextos educativos, a criação de instrumentos de avaliação alicerçados num processo formativo representou-se como possibilidade de a estagiária refletir sobre as suas práticas e, sobretudo, sobre o efeito das mesmas na evolução das aprendizagens dos alunos. Além disso, as grelhas de avaliação, interpretadas como instrumento de reflexão, foram sendo intimamente acompanhadas pela mobilização das diferentes etapas constitutivas do processo de investigação-ação, desenvolvendo-se em cada narrativa uma análise reflexiva em torno das necessidades e progressos do grupo de crianças.

Numa fase inicial nas intervenções educativas promovidas nos dois níveis de educação o sentimento de incerteza traduzia-se num obstáculo, isto é, numa dificuldade para o desenvolvimento de práticas adequadas, no sentido em que a estagiária poderia transparecer para os alunos alguma insegurança. Com o decurso do tempo, embora a incerteza tenha permanecido passou a representar-se como impulsionadora de momentos de reflexão, de previsão e de preparação para cada ação educativa. A estagiária interroga-se, assim, se a existência da incerteza, não será impulsionadora de um processo reflexivo constante? Perante tal questão, o sim representa-se como resposta imperativa. A incerteza foi propulsora da reflexão nos momentos de reflexão antes da ação expressos na planificação das atividades e no desenvolvimento dos guiões de pré-observação, nos momentos de reflexão durante ação sustentados no diário de bordo e nas intervenções sobre o contexto e, ainda, nos momentos de reflexão após a ação assentes nas reuniões entre a tríade de formação e na construção das narrativas individuais e colaborativas. Por conseguinte, práticas futuras poderão contribuir para dissipar o sentimento de receio transformando-o num sentimento de desossego formativo patentado na aposta num desenvolvimento pessoal e profissional permanente.

A construção de narrativas despontou como um passo no sentido da dissipação do receio e, simultaneamente como um instrumento privilegiador da reflexão contínua. As narrativas individuais permitiram um melhor conhecimento da estagiária, enquanto futura profissional de educação em formação contínua. Por sua vez, as narrativas colaborativas possibilitaram aceder a

conceções educativas quer do seu par pedagógico como da orientadora cooperante. Neste sentido, reafirmou-se a relevância da aposta no desenvolvimento de boas relações cooperativas, autónomas e de co-responsabilidade entre orientadores cooperantes, supervisores institucionais e pares pedagógicos como sendo “catalisador [as] de melhores práticas [educativas]” (Dewey; Schön e Zeichner citados por Oliveira & Serrazina, 2002). O termo sucesso revelou-se como percurso inacabado, dando lugar a uma certeza infundável do primado de um trabalho de aposta constante na formação pessoal e profissional. Neste sentido, “o desejo de agir e ter bons resultados para experimentar o sucesso e o sentimento de competência (...) [passou a ser] chamado de motivação para o desempenho” (Arends, 2008, p. 140).

Como afirma Freire a educação “ (...) é um processo contínuo e permanente uma vez que, quer o homem, quer o mundo, enquanto realidades inacabadas, se inter-relacionam e se transformam mutuamente e constantemente” (citado por Antunes, 2001, p.156). Assim sendo, todos os processos de construção de recursos escritos e recursos didáticos e, ainda, diálogos triádicos e aulas afiguraram-se como um meio para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. Tal ideia de desenvolvimento não se encerrou em orientações somente para um presente, mas para futuros próximos. Não coube na compreensão de desenvolvimento pessoal e profissional a interpretação do processo educativo como uma terminação, mas antes como um processo cíclico de reflexão teórico-prática. Com as experiências educativas proporcionadas o processo de crescimento profissional da mestranda tornou-se mais real e significativo, na medida em que permitiram estabelecer confrontos entre pressupostos teóricos e as reflexões emergentes das próprias práticas educativas. Tanto os aspetos conseguidos como os aspetos menos conseguidos apresentaram-se como uma oportunidade de introspeção, de autorreflexão e autoavaliação no sentido de uma transformação das práticas pedagógicas ajustadas às necessidades e interesses do público-alvo e, inclusive, da própria formação da estagiária. Atendendo ao decreto-lei n.º 240/2001 a mestranda assumir-se-á enquanto profissional de educação reflexiva que pondera “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência (...) sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas (...) [e também] sobre a construção da profissão”.

A mestranda considera que ao longo da construção do seu percurso profissional poderá fazer a diferença em cada contexto educativo, promovendo um processo de ensino e aprendizagem diferenciado e interdisciplinar. Essa diferença passará, assim, pela aposta na sua incessante formação no sentido de fortalecer a força da educação no progresso da sociedade, conjeturando-se a função de ensinar não, apenas, como o ato de “fazer aprender (...) alguma

coisa a alguém”, mas sim fazer com que as crianças evoluam enquanto cidadãos e seres humanos (Roldão, 2009).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2.^a edição). *Coleção Educação e Formação*. S.l: Edições Pedago.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português — Fundamentos e metodologia*. (6.^a edição). Lisboa: Texto Editora
- Antunes, M. (2001). *Teoria e prática pedagógica*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Arends, I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7^a edição). Lisboa: Edição Electrónica.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico — Recursos e técnicas para a formação no séc. XXI*. Volume 1. Setúbal: Marina Editores. (pp.130-159).
- Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. *Colecção Nova era Educação e Sociedade*. Coimbra: Quarteto.
- Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In B. Campos (org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora. (pp. 31-45)
- Canário, R. (2002). Formação inicial de professores: que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3.º ciclo do ensino básico e ensino secundário. In N. Afonso & R. Canário, *Estudos sobre a situação da formação inicial de professores*. Porto: Porto Editora. (pp.1-12).
- Cardoso, C. (coord.) (1998). *Gestão intercultural do currículo — 1.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- 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. (pp. 35-42).
- Costa, L. (1997). *Culturas e escola — A sociologia da educação na formação de professores*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al. (2001). “Educação um tesouro a descobrir”. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, F. (1994) Análise e apresentação esquemática do programa do 1.º ciclo do ensino básico. In L. Alonso; F. Ferreira; M. Santos; M. Rodrigues & T. Mendes, *Construção do currículo na escola — Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (3.ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, A. (2001). *Redes e educação: A surpreendente riqueza de um conceito. Apresentação no seminário “Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento”*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Retirado de <http://eden.dei.uc.pt/~adf/cne2002.pdf>.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática de professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Pedagogia, cultura profissional e inovação na escola inclusiva. O desafio das equipas educativas. In J. Costa; A. Neto-Mendes & A. Ventura (org.), *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fosnot, C. (org.) (1998). *Construtivismo — Teorias, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão (org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Lessard-Hébert, M. (s.a.). *Pesquisa em educação. Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação — Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Coleção Panorama. Porto: Porto Editora.
- Lima, S. (2006). *Concepção, implementação e avaliação do projecto curricular de turma no 1ºCiclo do Ensino Básico: dilemas e constrangimentos*. Dissertação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Maia, J. (2008). *Aprender...Matemática do jardim-de-infância à escola*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1986). *Modelos de ensino para a escola básica*. Lisboa: Livro Horizonte.
- Marques., R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

- Martins, I.; Veiga, M.; Teixeira, F.; Vieira, C.; Vieira, R.; Rodrigues, A. & Couceiro, F. (2007). *Explorando...:Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores*. (2.^a edição). Lisboa: Ministério da Educação — Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Pré-Escolar.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nogueira, A (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Oliveira-Formosinho (org.) (1998). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GT – Grupo de Trabalho de Investigação (org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM. (pp. 29-42).
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; Pinazza, M. (2007). Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed. In M. Gomes & A. Paschoim, *Resenha: Dialogando com o passado, construindo o futuro*. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n37/a11v17n37.pdf>.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Coleção Escola e Saberes. Volume 16. Porto: Porto Editora.
- Papalia, D.; Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- 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. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação — Perspectivas sociológicas*. Volume 3. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. S. Paulo: Artemed.
- Peterson, P. (2003). *O professor do ensino básico*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pombo, O.; Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade — Reflexão e experiência*. (2.^a edição). Lisboa: Texto Editora.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar, sistema de acompanhamento das crianças*. Coleção Nova Cidine. Porto: Porto Editora.

- Postic, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. (2.^a edição). Coimbra: Edições Coimbra.
- Reis, C. (coord.) (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (s.a.). Onde acaba o eu e o outro e começamos nós...Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro, *Eu e o outro — Estudos multidisciplinares sobre identidade (s), diversidade (s) e práticas interculturais*. S.l.: Areal Editores. (pp.43-55).
- Ribeiro, A., & Ribeiro, L. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, D. (2001). A prática pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão epistemológica. In *Toques formativos: Contributos para a educação de infância*. Revista n.º 7 do Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação. (pp.11-15).
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo — Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios reflexivos — Estratégia de formação e de supervisão*. Cadernos Didáticos, série supervisão n.º1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva, *Revista Lusófona de Educação, volume (5)*. Retirado de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>, em 13 de maio de 2013.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In Abrantes, P., & Araújo, F. *Reorganização curricular do ensino básico avaliação das aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Coleção Educação n.º 21. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. ; Silva A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Teixeira, M. (org.) (2001). *Ser professor reflexivo no limiar do século XXI*. Porto: Edições ISET.
- Tormenta, J. (1996). *Manuais escolares — Inovação ou tradição?. Avaliação do currículo 7*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP— 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone - ED.USP.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

OUTRAS REFERÊNCIAS

- Bessa, R. (2013). Defesa do relatório de estágio de qualificação profissional na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrado na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Castro, D. (2011). A escola *como burocracia*. Aula de Política de Educativa e Organização escolar integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Castro, D. (2012). *Avaliação dos alunos e questões administrativas*. Aula de Desenvolvimento Curricular integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação.
- Complemento Regulamentar Específico de Curso (2011). Porto: Escola Superior de Educação do Porto.
- Diogo, A. (2007). *Metodologia de investigação em educação*. Retirado de http://www.adiogo.uac.pt/pdf/Prog_Metodologia2006_07.pdf.
- Forte, A. (2012a). *1.ª Aula Teórico-Prática — Organização e Dinâmica da Unidade Curricular*. Aula de Prática Pedagógica Supervisionada no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação.
- Forte, A. (2012b). *4.ª Aula Teórico-Prática — A supervisão pedagógica*. Aula de Prática Pedagógica Supervisionada no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação.
- Projeto Educativo do AVMO — «Envolver» (2012/2015)*. Agrupamento Vertical Manoel de Oliveira. Retirado de http://www.eb23-aldoar.rcts.pt/projeducativo/Projeto_Educativo12.pdf.

Regulamento da Prática Pedagógica Supervisionada (2012). Porto: Escola Superior de Educação.

Roldão, M. (s.a.). *Dossier Trabalho colaborativo de professores*. Retirado de <http://moodle.esse.ipp.pt/mod/resource/view.php?id=8430>.

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201. I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201. I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. *Diário da República, n.º 245. II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

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

Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho. *Diário da República n.º 126. I série*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República n.º 129. I série*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Despacho normativo 24-A/2012 de 6 de dezembro. *Diário da República n.º 236. II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

ANEXOS

