

Orientação

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento muito especial aos meus pais, por me terem apoiado nesta experiência e nesta etapa tão importante da minha vida.

À minha amiga Ana Luísa, também meu par pedagógico, que esteve presente em todos os momentos mais importantes da minha vida pessoal e do meu percurso académico.

Ao meu querido Pedro, por toda a paciência e por todos os sorrisos e todas as alegrias que me proporcionou nos momentos mais difíceis.

Agradeço também, com muito carinho, ao Mestre Carlos Correia e à Doutora Paula Flores, por toda a dedicação, paciência e compreensão perante os obstáculos que foram surgindo.

Quero também salientar o meu apreço pela professora cooperante Ana Cristina, por ter demonstrado e reforçado a magia da profissão docente.

Por fim, mas igualmente importante, quero agradecer aos alunos do 4ºE, por todo o seu envolvimento e dedicação nas atividades e pela forma calorosa e ternurenta com que nos receberam.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito de Prática Pedagógica Supervisionada no 1ºCiclo do Ensino Básico, Unidade Curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Assim sendo, diz respeito à intervenção da mestranda numa turma de 4ºano do 1ºCiclo do Ensino Básico, numa instituição de ensino público, na zona metropolitana do Porto.

A Unidade Curricular em questão, de cariz teórico-prático, permitiu mobilizar pressupostos teóricos fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica, dando a conhecer as competências desejáveis do profissional de ensino. A metodologia utilizada ao longo do percurso da mestranda assentou na vertente da investigação e ação, pelo que envolve um conjunto de etapas que permitem a melhoria das práticas e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional e da aprendizagem dos alunos.

O relatório espelha todo o processo formativo, destacando conceções teóricas e legais e o contexto da prática, evidenciando, de forma crítica e reflexiva, momentos do estágio que marcaram o desenvolvimento profissional e pessoal da futura professora. Destaca-se a valorização do aluno como indivíduo único, repleto de características que o caracterizam, bem como do processo de ensino-aprendizagem, pelo que se utilizaram metodologias socioconstrutivistas e recursos diversificados com vista à aprendizagem de sucesso.

Deste modo, realça-se que este mestrado contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais no que concerne à profissão docente, sendo que a vivência de situações concretas permitiram a construção fundamentada do pensamento crítico e de um conjunto de saberes científicos, pedagógicos e didáticos da mestranda.

Palavras-chave: investigação-ação, processo de ensino-aprendizagem, aprendizagem cooperativa, Tecnologias da Informação e Comunicação.

ABSTRACT

The present report was developed in the context of Supervised Teaching Practice in Primary School, a Course Unit part of the Master's Degree in Preschool and Primary School Education at Escola Superior de Educação of Instituto Politécnico do Porto. Therefore, it concerns the Master's student intervention in a 4th grade of primary school class, at a public teaching school in the metropolitan area of Porto.

The referred Course Unit, of theoretical-practical nature, allowed the mobilization of theoretical principles which are fundamental to the development of teaching practice, emphasizing the desirable skills expected from the teacher. The Master's student applied an action research methodology during the entire time, involving a group of stages which allowed practice improvement and, consequently, an improvement in professional development and students' learning.

The report reflects the entire formative process, highlighting theoretical and legal conceptions and the practice context, while pointing out, in a critical reflexive manner, relevant moments of the internship which had impact in the future teacher's personal and professional development. Both the appreciation of the student as an unique individual, full of characteristics which characterize him/her, and the teaching learning process stand out, whereby social-constructivist methodologies and diverse resources were used in order to achieve a successful learning process.

Thus, it emphasizes that this Master's Degree has contributed to the development of essential teaching skills, with the experience of specific situations allowing the proper based growth of critical thinking and a skillset of scientific, pedagogical and didactic knowledge by the Master's student.

Keywords: Action research, Teaching learning process, Cooperative learning, Information and communications technology.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Lista de Abreviações	IX
Introdução	1
1.Enquadramento Teórico-Legal	3
1.1. Especificidades do 1º CEB e a construção da profissão docente	3
1.1.1. O 1º CEB e o professor do Ensino Básico	3
1.1.2. A renovação da escola e da profissionalidade docente	13
1.1.3. Construção flexível do currículo	17
1.2. Processo de Ensino-Aprendizagem	20
1.2.1. Aprendizagem Cooperativa	20
1.2.2. Metodologia de Trabalho por Projeto	23
1.2.3. As Tecnologias de Informação e Comunicação	27
2.Caracterização do Contexto e Metodologia de Investigação-Ação	33
2.1. Caracterização do Meio Envolverte	33
2.2. Caracterização do Agrupamento	34
2.3. Caracterização da Instituição de Ensino	35
2.4. Caracterização da Sala de Aula e da Turma	38

2.5. Metodologia de Investigação-Ação	41
3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
4. Metarreflexão	73
Referências Bibliográficas	81

LISTA DE ABREVIACOES

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Agrupamento de Escolas

CAF – Componente de Apoio  Família

ESE – Escola Superior de Educao

INE – Instituto Nacional de Estatísticas

IA – Investigao-ao

IPP – Instituto Politécnico do Porto

ME – Ministério da Educao

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCDE – Organizao para a Cooperao e Desenvolvimento Econmico

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

RI – Regimento Interno

SAF – Serviço de Apoio  Família

SE – Sistema Educativo

TEIP – Terrtrios Educativos de Interveno Prioritária

TIC – Tecnologias da Informao e da Comunicao

UARTE – Unidade de Apoio  Rede Telemática Educativa

UC – Unidade Curricular

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Pedagógica Supervisionada (PPS), incluída no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto. O documento em questão diz respeito à intervenção em contexto de 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), mas também no Pré-Escolar (EPE), embora anexado em suporte digital. O relatório surge no culminar do período de formação inicial da mestranda e tem como propósito a análise, fundamentação e reflexão das práticas educativas desenvolvidas ao longo dos períodos de estágio.

O mestrado referido contempla intervenções em contextos distintos, habilitando a mestranda para as duas valências de ensino mencionadas, pelo que o presente relatório abrange o período de estágio em 1º CEB, numa turma de 4ºano de uma escola de ensino público, na zona metropolitana do Porto. Por sua vez, a intervenção em Educação Pré-Escolar (EPE) decorreu numa sala com crianças de idades compreendidas entre os 3 e 5 anos, numa instituição pública, também na zona metropolitana do Porto.

Para além da vertente prática da UC, a PPS organiza-se em seminários teóricos e de orientação tutorial, os quais permitem complementar as práticas educativas das formandas, quer através da partilha e reflexão de atividades e experiências, quer através da mobilização de referenciais teóricos essenciais para a ação educativa em 1ºCEB e para a concretização do relatório de estágio. Segundo a ficha curricular, a UC em questão pretendia que a mestranda se tornasse capaz de “mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação”, “problematizar teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos”, compreender o papel do docente na era digital e global, desenvolvendo estratégias e projetos de intervenção, “planificar e avaliar a ação educativa”, fomentar relações positivas apoiadas nos princípios éticos e deontológicos (Flores et al., 2014, p.1). O desenvolvimento das competências enunciadas, bem como de competências referentes ao perfil específico do professor do 1ºCEB, tendo em conta o

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, encontram-se explanadas no presente relatório, que fundamenta as práticas educativas desenvolvidas, através de um postura crítica e reflexiva da mestranda.

A organização da UC, em momentos teóricos e práticos, pretende que a mestranda correlacione a teoria e a prática, sustentando a sua ação educativa em quadros conceituais e metodológicos devidamente apropriados e fundamentados.

Assim sendo, o relatório estrutura-se em três capítulos principais:

1. Enquadramento Teórico-legal, onde são referenciados os quadros teóricos que orientaram toda a prática educativa da mestranda ao longo da intervenção pedagógica;

2. Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação-Ação, no qual a mestranda caracterizou o meio envolvente, a instituição e a turma na qual decorreu a prática, bem como fundamentou a sua ação tendo em conta a metodologia apresentada;

3. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, que diz respeito à reflexão cuidada de aspetos fundamentais inerentes às atividades e ao projeto implementado.

Perante os capítulos apresentados surge uma Reflexão Final, que pretende enunciar as competências reflexivas da mestranda, através da análise do percurso da mesma ao longo da intervenção pedagógica e do contributo que a PPS teve para a construção da sua identidade e profissionalidade docente.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

A prática educativa deve ser sustentada e orientada por referenciais teóricos e documentos legais, os quais são mobilizados ao longo do percurso acadêmico de qualquer profissional de ensino. Cabe ao educador e ao professor apropriar-se dos saberes científicos, pedagógicos e didáticos e utilizá-los de forma fundamentada na sua prática educativa.

O primeiro capítulo do presente relatório pretende dar a conhecer os referenciais teóricos e legais que guiaram a prática educativa da mestranda, orientando-a para a construção da sua identidade profissional.

A mestranda considerou fundamental este enquadramento teórico especificamente para o 1º Ciclo do Ensino Básico, na medida em que suporta decisões e práticas realizadas durante o estágio, constituindo-se como a base para a construção de saberes e representações da profissionalidade docente.

1.1. ESPECIFICIDADES DO 1º CICLO E A CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

1.1.1. O 1º CEB e o Professor do Ensino Básico

O sistema de ensino compreende a educação pré-escolar – “complementar e/ou supletiva da ação educativa da família”; a educação escolar – “ensinos básico, secundário e superior”; e a educação extraescolar – “atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e de atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional” (Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Artigo 4.º).

O ensino básico é “universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos”, distribuídos por três ciclos de ensino, nos quais se pretende assegurar

uma educação integral, baseada nos princípios da descoberta e do *saber, saber fazer e saber ser*. (Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Secção II, Artigo 6.º).

O 1º Ciclo marca o início do Ensino Básico e é constituído por quatro níveis de ensino, equivalentes a quatro anos, contemplando alunos com idades compreendidas entre os seis e os nove anos. Durante muitos anos a escolaridade obrigatória apenas contemplava o 1º CEB, também denominado por ensino primário e considerado “a base de tudo”, no que diz respeito ao domínio das letras, da instrução básica, do domínio de ler, escrever e contar. Segundo Erikson, é nestas idades que os alunos começam a ser capazes de realizar tarefas escolares, como aprender a ler, relacionar, classificar e desenvolver aprendizagens conjuntas. Qualquer criança tem curiosidade e um gosto nato por aprender e cabe à escola, como instituição formal de educação, promover situações concretas em que a criança possa explorar e descobrir, por si própria e/ou conjuntamente com os seus colegas e agentes educativos, tudo o que por ela é desconhecido. É durante a educação escolar que a criança estabelece objetivos, metas e sonhos de vida, os quais deverão ser tidos em conta por qualquer profissional docente ou não docente. É de salientar que foi precisamente no 1º CEB que a mestranda se apercebeu do encanto da profissão docente, ao observar a forma dedicada e carinhosa com que a sua professora lecionava e interagia com os seus alunos.

Ao longo do 1º CEB pretende-se que os alunos desenvolvam e adquiram conhecimentos nas diversas áreas do saber, bem como valores essenciais para a vida em sociedade, sendo que os objetivos específicos do 1º CEB atentam no “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro, Capítulo II, Secção II, Artigo 7.º).

A apresentação *online* das Metas de Aprendizagem do 1º CEB, disponibilizada pelo Ministério da Educação (ME) e pela Direção-Geral da Educação e Desenvolvimento Curricular, permite constatar que “é no 1º Ciclo que se desenvolvem e sistematizam as aprendizagens que, num dado momento histórico, a sociedade considera como a base fundamental para todas as

aprendizagens futuras”. Assim sendo, o professor deverá investigar e questionar-se sistematicamente, com vista a uma gestão curricular que permita a mobilização de conhecimentos, saberes e valores relevantes para a sociedade em que se insere.

As metas curriculares surgiram como um documento orientador das práticas docentes, tendo sido concebidas para cada nível de ensino com o propósito de proporcionar aprendizagens significativas a todos os alunos. Assim, foram elaboradas orientações que pretendiam substituir o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, dado que este “continha uma série de insuficiências (...) que, ao longo do tempo se vieram mostrar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino” (Despacho n.º17169/2011, de 23 de dezembro). Ao longo da sua formação académica a mestranda pôde constatar o que foi referido anteriormente pois, ao conceber projetos e atividades no âmbito da sua licenciatura, verificou que o Currículo Nacional continha ideias e objetivos vagos e ambíguos. Ao utilizar as metas curriculares como documento orientador e de referência, as atividades propostas tornaram-se mais fundamentadas e orientadas para uma aprendizagem de sucesso, o que também facilitou os momentos de planificação.

As metas contribuem diretamente para a formação integral do indivíduo e definem, de forma clara, o conjunto de conhecimentos e capacidades necessários para o sucesso da aprendizagem, sendo que pretendem criar coerência no que é lecionado nas escolas, bem como garantir a liberdade suficiente aos professores para que concebam um currículo que proporcione um conjunto de conhecimentos e desenvolver capacidades fundamentais nas disciplinas essenciais (adaptado do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril). Estes documentos permitem que os professores se concentrem no que é essencial e definam melhores estratégias para o processo de ensino-aprendizagem, sendo que a análise das metas que antecedem e procedem o nível ou ciclo de ensino incentiva a visão vertical da progressão da aprendizagem dos alunos.

Uma das especificidades do 1º CEB atenta no ensino integrado, por oposição ao ensino fragmentado e disciplinar dos ciclos de ensino seguintes.

Assim, a organização curricular e pedagógica do 1º CEB “deve organizar-se, tanto quanto possível, como um ciclo único e integrado de progresso contínuo entre cada ano” (Ribeiro, 1989, p.33) e deve estar repleto de atividades práticas que permitam ao aluno construir um conhecimento sólido e significativo, baseado em experiências concretas. Atualmente o processo de ensino-aprendizagem baseado na descoberta, na atividade experimental e em processos cooperativos é valorizado e considerado uma mais-valia para o desenvolvimento integral do indivíduo, sendo que desta forma adquire competências essenciais como cidadão e para a vida na sociedade moderna em que nos encontramos.

Importa salientar a monodocência, que durante anos foi uma característica muito específica e fundamental do 1º CEB, permitindo criar uma relação estável com cada criança durante pelo menos quatro anos em diferentes áreas curriculares. A mestrandia considera esta característica fundamental, no que diz respeito à transição da criança para o contexto escolar, pois pode proporcionar-lhe sentimentos de confiança e de segurança.

O professorado é uma função que remonta a séculos passados e constituiu-se como profissão devido à intervenção do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino e, já no século XVIII, a rede escolar nacional era considerada como uma aposta de sucesso para a educação. O Estado criou, assim, condições para a formalização da profissão docente, através de formas de recrutamento de professores, uma vez que se tornou “cada vez maior a exigência social e económica de uma mão de obra qualificada, ou pelo menos instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo” (García, 1999, p.72). No século XIX surgiram as primeiras Escolas Normais, instituições criadas pelo Estado que asseguravam a formação inicial dos professores do ensino primário, legitimando o conhecimento teórico e as práticas pedagógicas.

Na década de 70 criaram-se redes de Escolas Superiores de Educação com o propósito de formar professores através de referenciais teóricos, curriculares e metodológicos, sendo que, a partir dos anos oitenta, se valorizou a profissionalização de docentes em exercício de função e posteriormente surgiram reformas no que concerne à formação contínua de professores, que

os qualificavam para o desempenho de funções administrativas e de gestão escolar.

A Lei de Bases do Sistema Educativo evidencia a importância da “qualificação profissional em cursos específicos destinados à respetiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respetivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou universidades que disponham de unidades de formação” (Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro, Capítulo IV, Artigo 31.º). Assim, pressupõe-se que as escolas superiores e universidades proponham um conjunto de unidades curriculares, organizadas com o propósito de formar profissionais de ensino com características, valores e saberes referentes à profissão docente. Neste sentido, a formação deverá ser direcionada para os diferentes ciclos e anos de ensino, pressupondo a integração de novas informações nas “estruturas cognitivas já existentes, implicando a mudança na personalidade e tendo uma dimensão prospetiva” e mobilizando o desenvolvimento de dimensões sociais e de competências de reflexão (Cunha, 2008, p.95).

Diéguez afirma que a formação de professores é “o ensino profissionalizante para o ensino”, ou seja, é um percurso intencional que contribui para a educação de diferentes e novas gerações (García, 1999, p.23). Segundo Medina e Domínguez, a formação de professores atenta na “participação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de aprendizagem que promova uma aprendizagem significativa dos alunos e consiga um pensamento-ação inovador” (García, 1999, p.23). Tendo em conta Marcelo (1989), a formação de professores é “o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se implicam (...) num processo formativo (...) que contribua para o desenvolvimento da sua competência profissional” (Pacheco, 1995, p.38).

A formação de professores é delimitada por quatro etapas, sendo estas: pré-formação, formação inicial, iniciação e formação contínua. Considera-se que as experiências escolares como alunos contribuem vivamente para o desenvolvimento de um perfil profissional e, de acordo com Formosinho, as experiências vividas como alunos na infância, adolescência e juventude

constituem um grande contributo para o início da profissionalização docente, permitindo que já se tenha a ideia do que é ser aluno e do que é ser professor. Deste modo, considera-se que “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” e cabe à instituição formadora incorporar as aprendizagens prévias dos formandos nos processos de formação para o desenvolvimento de novas perspetivas acerca da prática pedagógica (Formosinho, 2009, p.100). A formação inicial proporciona “aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função” (Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro, Capítulo IV, Artigo 30.º). A etapa da iniciação integra os primeiros anos de exercício da docência, os quais são determinantes para o delinear de um perfil docente. Por fim, a formação contínua traduz-se em atividades ou ações de formação aquando o exercício da profissão docente, no sentido de completar e atualizar a formação inicial numa perspetiva de educação permanente.

Quando à formação inicial, esta consiste na preparação prévia do profissional de ensino e é realizada por meio de instituições de nível superior, tendo uma duração de três a cinco anos “consoante a natureza do grau ou diploma que habilita para o ingresso na docência” (Ribeiro, 1993, p.13).

Pode constatar-se que a formação de professores é muito específica, na medida em que existe uma “convergência entre o ofício do formador, o ofício para que o formando está a ser formado e o modo de formação” (Formosinho, 2009, p.98). O formando tem, assim, a oportunidade de observar e avaliar as práticas dos formadores, relacionando-as com as metodologias, estratégias e teorias mobilizadas. Por sua vez, a componente prática na formação de professores, constitui uma mais-valia para o desenvolvimento docente, uma vez que é através da prática que se experienciam situações concretas fundamentais para “o desenvolvimento de competências inerentes a um desempenho adequado e responsável” (Formosinho, 2009, p.98). É de salientar que a prática pedagógica é um processo orientado e gradual, com o intuito de estruturar as aprendizagens - o formando começa por observar instituições escolares, antes de observar crianças e alunos no seu contexto,

para que depois se realize a prática pontual em turmas com professores cooperantes e, numa fase final, o formando intervém diretamente num dado contexto, de forma orientada e reflexiva, para desenvolver competências e atitudes no âmbito da prática docente.

Neste contexto, Simões considera que a formação de professores deve estar orientada sob cinco princípios: integração científica e pedagógica, unidade e diversidade, continuidade, isomorfismo e individualização. Assim, pretende-se que o futuro professor se aproprie de um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos, que se integrem nas diversas áreas do saber, bem como de uma postura reflexiva e de contínua investigação, reconhecendo a importância da investigação-ação para a prática educativa e para a conceção do currículo (adaptado de Cunha, 2008, p.105).

No que respeita à sua formação inicial, a mestranda deparou-se com situações diversas - teóricas e práticas - que contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos e competências fundamentais para a sua ação educativa futura. Os seminários teóricos das várias unidades curriculares constituíram a base da formação científica, pedagógica e didática da mestranda e, para além disso, permitiram que se desenvolvessem competências sociais, de diálogo, de reflexão e de gestão de conflitos, no âmbito de trabalhos de grupo e debates em turma. Ao deparar-se com situações concretas, em instituições de ensino, a mestranda apropriou-se dos seus conhecimentos e saberes teóricos com o propósito de responder, de forma mais eficaz, aos desafios que surgiam. A mestranda atuou em diversos contextos escolares, intervindo com colegas, com educadores, com professores, com crianças e com alunos com o intuito de criar e vivenciar experiências de ensino e de aprendizagem relevantes para o seu crescimento pessoal e profissional.

A fase da iniciação diz respeito, tal como já foi mencionado, “aos primeiros anos de atividade profissional, em que o recém-profissionalizado adquire e desenvolve conhecimentos e competências práticas, geralmente segundo a lógica da sobrevivência profissional” (Formosinho, 2009, p.146). Os primeiros anos de exercício profissional são cruciais para o desenvolvimento da prática pedagógica e para a delimitação de um perfil docente. Num curto espaço temporal, os formandos transitam para profissionais, o que conduz a tensões,

dúvidas e uma luta constante no que diz respeito à identidade pessoal e profissional. Wilson e D'Arcy referem o papel e função da instituição escolar como fundamental a uma transição adequada, afirmando que a escola [deve realizar] um programa sistemático de apoio a professores de forma a integrá-los na profissão, ajudá-los a abordar os temas de modo a reforçar a sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento contínuo” (García, 1999, p.113). Os objetivos dos programas de iniciação são os de melhorar a ação docente, promover o bem-estar pessoal e profissional, satisfazer os requisitos relativos à certificação e transmitir a cultura e conhecimento acerca da instituição escolar e do sistema educativo. Com o intuito de satisfazer e atingir os objetivos apresentados, as escolas onde se inserem professores em fase de iniciação deverão facilitar “informação escrita (...) acerca das disposições legais, meios, facilidades e meios administrativos”; proporcionar uma visita prévia às instalações de modo a que haja uma familiarização com o meio e a comunidade escolar; promover situações de discussão e de debate acerca de problemas concretos do contexto; contactar e apoiar os professores principiantes através dos meios de comunicação; e, se possível, atribuir um “mentor” (com experiência profissional e capacidade de gestão) para apoiar o professor em iniciação (García, 1999, p.123).

Por sua vez, a formação contínua constitui um processo que visa o aperfeiçoamento das práticas educativas de professores que já exerçam a profissão docente, tendo em conta o “desenvolvimento pedagógico, conhecimento de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento profissional” (Pacheco, 1995, p.120). Cunha define a formação contínua como “um projeto de desenvolvimento profissional e pessoal, assumido de forma refletida e consciente” (Cunha, 2008, p.139).

A formação contínua é considerada um direito de qualquer profissional de ensino, sendo que deve “assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira” (Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro, Capítulo V, Artigo 35.º). Assim sendo, as instituições de formação inicial em conjunto com os estabelecimentos de ensino devem assegurar ações e períodos de formação com o objetivo de “melhorar a

competência profissional (...); incentivar [a participação na] inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação do ensino; adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo” (Pacheco, 1995, p.121).

Ao longo da sua carreira, o professor sente a necessidade de se atualizar e desenvolver novas competências face aos novos desafios com que se depara, às novas realidades do ensino e às mudanças sociais, económicas e tecnológicas. Torna-se fulcral que as entidades formadoras respondam a tais necessidades, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e das relações que se estabelecem no meio escolar.

Segundo Cardoso (2013), educar é a arte de seduzir, ou seja, a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem estimulador, motivador e encorajador para todos os alunos, como indivíduos com características e necessidades próprias. Apesar de a aprendizagem ser construída pelo aluno, é responsabilidade do professor orientar, conduzir e facilitar o processo de ensino aprendizagem. A profissão docente requer uma grande responsabilidade por parte dos agentes educativos, na medida em que estão sob permanente observação pelos alunos. Os professores são, assim, considerados *role models*, ou seja, modelos de comportamento para os educandos.

O perfil geral dos profissionais docentes elabora-se em torno de quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida. O agente educativo assume-se como um profissional cuja principal função é ensinar, num dado contexto e numa dada instituição educativa. O profissional de ensino concebe e gere um currículo “no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam” (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto, Anexo - II). A sua atividade deve proporcionar o desenvolvimento pleno das crianças e dos alunos, promovendo a sua autonomia, inclusão, valores democráticos e aprendizagens significativas. Educadores e professores proporcionam às famílias momentos participação na instituição escolar, relacionando-se com as

mesmas com um propósito comum: o sucesso dos educandos. Participam, também, na construção do projeto educativo da escola e dos projetos curriculares de turma, bem como em atividades de administração e gestão. Por fim, os docentes regem-se por princípios éticos e deontológicos, apoiam-se na partilha de saberes e de experiência para o enriquecimento da sua prática pedagógica e refletem “sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para o desenvolvimento profissional” (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto, Anexo - V).

O professor deverá ser autónomo e possuir valores cooperativos, de forma a desenvolver o currículo de acordo com as características, necessidades e interesses, tanto da comunidade escolar, como dos alunos que leciona. Segundo o Decreto-Lei n.º241/2001, o currículo concebido pelo professor deverá mobilizar e integrar um conjunto de conhecimentos e de competências que promovam a aprendizagem dos alunos. Deste modo, compete ao professor do 1º CEB cooperar na construção do projeto educativo da escola e do projeto curricular de turma; desenvolver a aprendizagem dos alunos através da mobilização de saberes científicos e pedagógicos; organizar e avaliar o processo de ensino com base na análise de situações concretas e no respeito da individualidade; utilizar os conhecimentos prévios dos alunos para a construção de situações de aprendizagens; relacionar-se positivamente com os alunos, famílias e comunidade escolar e fomentar a autonomia e respeito pelo outro através da participação ativa.

A sociedade aposta na formação integral de indivíduos e cidadãos capazes de responder aos desafios que surgem e, Cardoso (2013) considera que o exepetável é formar professores de excelência, com a capacidade de se focar apenas no futuro da criança e do aluno, em todas as dimensões. O professor de excelência é um professor com visão e com pensamento crítico, que “crê no ensino e na Educação como formas de progresso da humanidade” (Cardoso, 2013, p.60). É um professor proactivo, em constante atualização, responsável e com valores muito distintivos (justiça, honestidade, altruísmo, solidariedade). É um professor capaz de motivar os seus alunos, de comunicar fluentemente e de criar situações de diálogo na turma. É capaz de utilizar as suas emoções e experiências pessoais para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é

inspirador. É um professor que coopera, investiga, reflete e planeia consoante o contexto em que se encontra inserido.

Em suma, ao abraçar a profissão docente, o indivíduo deverá estar consciente da implicação da sua ação no futuro da sociedade, investigando e refletindo constantemente para responder adequadamente às transformações que se estabelecem ao longo do tempo. A docência requer um conjunto de orientações, referências, capacidades e características que visam a promoção de aprendizagens de sucesso a todos os envolventes da ação educativa, sendo que o professor deve basear-se nas suas vivências para a adequação da sua prática pedagógica. O perfil do educador e do professor vai-se desenvolvendo de acordo com as expectativas e as situações concretas com que o indivíduo se depara, o qual deverá ser capaz de as relacionar criticamente para o seu próprio crescimento. Ao observar outros agentes educativos e ao encarar os contextos de intervenção educativa como uma oportunidade de aprendizagem, a mestrandia foi adquirindo e desenvolvendo competências e características próprias que se demonstraram a base da sua ação em contexto escolar. Desta forma, a mestrandia iniciou o delinear do seu perfil, como futura educadora e professora, considerando fulcral a investigação e ação em torno da prática pedagógica, bem como a constante atualização no que concerne a metodologias, estratégias e conhecimentos que promovam aprendizagens significativas.

1.1.2. A renovação da escola e da profissionalidade docente

A educação é considerada um processo complexo, intencional, contínuo, ético e sistemático que ocorre em três modalidades (formal, não formal e/ou informal) com a intenção de formar um dado indivíduo. As propostas de Comênio – ensinar tudo a todos através de um único método – estiveram na base da conceção da Escola Tradicional, na qual se evidenciam relações de poder, autoritarismo e o ensino verbalista apoiado em punições e violência.

No sentido de combater os ideais da escola tradicional, Jacques Delors apresentou quatro pilares essenciais à reformulação do significado de Educação e redefiniu-a como um processo complexo composto por etapas com o intuito de harmonizar o indivíduo e transmitir saberes e competências adaptadas à sociedade e às mudanças futuras, ou seja, de acordo com as evoluções do Homem. Assim sendo, a educação será eficaz e significativa se fornecer instrumentos para a construção do próprio pensamento e conhecimento e “deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer (...), aprender a fazer (...), aprender a viver juntos (...) e aprender a ser” (UNESCO, 1996, p.77).

No que concerne ao primeiro pilar, *aprender a conhecer*, atenta-se na obtenção de conhecimentos variados como um meio de descobrir e compreender a realidade e o mundo. Desta forma, deverão ser adotadas metodologias e utilizados instrumentos que despertem a curiosidade dos alunos pelo saber, bem como para aprender a aprender.

Por sua vez, o *aprender a fazer* pressupõe que o aluno seja capaz de colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos, permitindo que as aprendizagens evoluam, não apenas no campo profissional, mas também pessoal e social.

O pilar *aprender a viver juntos* constitui um grande desafio da educação, apelando a valores, baseados no respeito pelas diferenças e atitudes que desenvolvam competências sociais e de cooperação.

Por fim, por *aprender a ser*, Delors evidencia a necessidade de maturar as dimensões do ser humano, considerando que a educação deverá “contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade, espiritualidade” (UNESCO, 1996, p.85).

Os pilares enunciados anteriormente foram mobilizados na licenciatura da mestranda e permitiram orientar os seus momentos de estágio, desde as planificações aos momentos de ação propriamente ditos. A mestranda considera-os a base da educação, na medida em que visam a educação integral

do indivíduo e qualquer profissional docente deverá ter em conta que a criança e o aluno precisam de apoio e orientação nas várias dimensões, sendo que estas devem ser fomentadas e desenvolvidas através do trabalho colaborativo entre a escola e a família. A estadia na escola, embora muitos encarregados de educação não se apercebam, alberga a aquisição e o desenvolvimento de variadas competências além das cognitivas. É fundamental que, para além de o aluno possuir uma panóplia de saberes e conhecimentos, os consiga utilizar de forma eficaz no seu quotidiano. Sem esquecer que, ao estar inserido numa sociedade, o aluno tem de possuir valores e atitudes que demonstrem a sua individualidade como ser humano, mas também a sua capacidade de reconhecer os outros com dignidade. A escola deverá, então, mobilizar valores como o altruísmo, o respeito, a honestidade, a responsabilidade e a capacidade de escuta, de diálogo e de gestão de conflitos. Neste sentido, a visão da mestrandia atenta na importância das metodologias ativas e socioconstrutivas para a mobilização e integração de saberes, conhecimentos, capacidades, competências e valores nas estruturas das crianças e dos alunos.

Note-se que a partir do Renascimento foram vários os autores e pedagogos que desenvolveram pesquisas, investigações e análises com o propósito de contestar a educação tradicional. Surgiram, assim, novas perspectivas e ideologias acerca da educação, as quais contrariavam os métodos de ensino livrescos e rígidos e acreditavam na eficácia de novas orientações pedagógicas que desenvolvessem o aluno, facilitassem a aprendizagem e despertassem a curiosidade (educação ativa, realista e intuitiva).

Dewey, Decroly, Claparede e Montessori foram “figuras cimeiras do movimento renovador que dá pelo nome de Escola Nova”, sendo que os seus pontos de vista constituíram a evolução e desenvolvimento desta corrente (Rocha, 1988, p.59). Os autores mencionados foram impulsionados pelas ideologias de Rousseau, “um dos percursores da nova mentalidade educativa” (Rocha, 1988, p.41), o qual acreditava que o profissional de ensino tinha como principais funções: a de conhecer a criança, sublinhando a sua dignidade e autenticidade; bem como a de “preparar um ambiente onde o educando fará as suas experiências pessoais”, encarando o mundo à sua maneira (Rocha, 1988, p.45).

Na perspectiva de Ferriere, a Escola Nova é vista como indutora de “experiências que servem de base à educação intelectual pelo emprego adequado dos trabalhos manuais e à educação moral, pela prática de um sistema de autonomia” (Rocha, 1988, p.87). Tendo como propósito a inovação das práticas educativas de acordo com o movimento em questão, foram fundadas instituições de ensino onde eram postas em prática todas as teorias defendidas.

Assim, no ano de 1921 foi fundada, em Calais, a Associação Internacional da Educação Nova, a qual procurava liderar o movimento, sobretudo através da aprovação de princípios a estabelecer nas instituições de ensino para a formação do homem novo. Foi, então, aprovado que a finalidade da educação seria que a criança fosse preparada para a vida, de acordo com a supremacia espiritual e através de princípios de respeito pela individualidade e interesses natos da criança. As atividades pedagógicas deveriam ser organizadas em torno das características próprias de cada idade, bem como estruturadas com base em princípios cooperativos, colocando a individualidade ao serviço da coletividade. Deveria, também, existir a coeducação, ou seja, a instrução e educação comum de ambos os sexos. E, por último, a Educação Nova deveria preparar, “na criança, não apenas o futuro cidadão capaz de cumprir os seus deveres para com o próximo, para com a nação e para com a Humanidade no seu conjunto, mas também o ser humano, consciente na sua dignidade de Homem” (Rocha, 1988, p,89).

Este movimento foi imperativo para o reconhecimento da criança como um ser humano com necessidades e características próprias que o identificam e definem, as quais devem ser tidas em conta para o seu desenvolvimento. Os momentos de observação em contexto de estágio foram fundamentais para conhecer todas as crianças e alunos com vista à adequação das atividades a realizar e à diferenciação curricular. O professor, como facilitador da aprendizagem, deve propor tarefas e atividades que tenham interesse para a turma em que se insere ou, pelo menos, que fomentem a curiosidade e interesse por um dado assunto. A caracterização do contexto permite que o professor adeque a sua prática educativa e seja capaz de prever obstáculos e desafios, bem como criar estratégias para os ultrapassar rápida e eficazmente.

Ao longo da prática pedagógica supervisionada, a mestranda verificou que ao conhecer a turma e cada aluno que dela fazia parte, orientava e conduzia melhor as suas atividades. O facto de os alunos possuírem dificuldades no cumprimento das regras de sala de aula, por exemplo, permitiu que a mestranda planificasse de forma flexível e gerisse melhor o tempo para cada atividade, contando com vários momentos de gestão de conflitos. Também ao aperceber-se da facilidade de um dos alunos em lidar com as tecnologias foi uma mais-valia para momentos de orientação por parte do mesmo, sendo que a mestranda propunha que fosse o aluno a explicar alguns procedimentos aos seus colegas, para que estes depois pudessem participar mais ativamente na construção de avatares. Assim sendo, a orientação das atividades, a conceção de projetos e a construção do currículo são fortemente influenciados pelo contexto da ação educativa.

1.1.3. Construção Flexível do Currículo

O currículo é construído no sentido de definir e organizar as aprendizagens e competências desejáveis a adquirir pelos alunos, pelo que pode ser definido como um “conjunto de aprendizagens socialmente necessárias que à escola cabe garantir” (Roldão, 1999, p.22). Deste modo, é essencialmente “uma seleção de conhecimentos, atitudes e valores relevantes da cultura [duma] sociedade, sendo esses os que a escola privilegia” (Cardoso, 1998, p.11). Segundo Diogo e Vilar, citando Gimeno (1988), o currículo “é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas (...) e depende de processos de transformação a que se vê submetido” (Diogo & Vilar, 2000, p.6).

Diogo e Vilar atribuem cinco significados ao currículo, sendo estes: prescrito – gerido de acordo com as decisões da Administração do Sistema Educativo (Lei de Bases, programas, despachos, metas de aprendizagem); apresentado – gerido de acordo com orientações, manuais e publicações de editoras e associações; traduzido – desenvolvido de acordo com as propostas do Projeto Educativo da Escola; trabalhado – surge a partir do trabalho

cooperativo dos professores de uma dada instituição escolar; e concretizado – elaborado com base nos resultados de diversas atividades realizadas (efeitos cognitivos, afetivos, morais e sociais).

A construção e gestão do currículo implica que exista um ajustamento às características, exigências e necessidades da sociedade, isto porque, “o que se considera desejável varia, as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam” (Roldão, 1999, p.24). É importante considerar a mudança que se estabelece ao longo do tempo numa dada sociedade e, o apoio exclusivo em programas previamente concebidos para a construção do currículo acaba por não dar uma resposta tão eficaz às necessidades atuais. As mudanças na sociedade requerem uma “participação consciente, na construção reflexiva, na visão global sistémica e no equilíbrio temporal” (Diogo & Vilar, 2000, p.9). E, por esta razão, o professor deve adotar uma postura crítica e reflexiva face aos documentos que utiliza na gestão curricular e na decisão do que vai “ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” que pretende (Roldão, 1999, p.25).

A gestão flexível do currículo é considerada uma componente essencial no processo de ensino-aprendizagem e consiste na organização e estruturação das aprendizagens de forma flexível, com o propósito de responder às necessidades pessoais e sociais de cada indivíduo e de cada conjunto de indivíduos. A flexibilização curricular permite que se desenvolvam soluções diferenciadas, favorecendo o sucesso escolar de todos os alunos, pelo que implica “a ideia de ajustamento contínuo, o princípio da procura constante e da adequação”, tendo em conta a organização do tempo e do espaço, os objetivos, as estratégias, as atividades, os conteúdos, as avaliações e as características dos alunos (Diogo & Vilar, 2000, p.20). Assim, pretende-se que a estrutura curricular incorpore variadas estratégias de aprendizagem, possibilitando a participação ativa do aluno, rompendo com organização sequencial e estática dos conteúdos e criando novos espaços de aprendizagem.

O currículo flexível caracteriza-se como sendo crítico, através da autonomia dos professores e das escolas, como pluralista, na medida em que se pretende responder às características cognitivas, sociais, étnicas e culturais de cada

aluno e como transformista, uma vez que pretende modificar a aprendizagem de forma individual. Os fatores que mobilizam a flexibilização do currículo e que permitem o repensar da gestão do mesmo são a diversidade presente nas sociedades atuais, as diferentes ideologias pessoais e políticas e a identidade e necessidade pessoal de cada aluno.

Ao gerir o currículo de forma flexível pretende-se que todos os conteúdos essenciais e objetivos básicos sejam atingidos por todos os alunos, de forma individualizada, bem como tornar os processos da aprendizagem dinâmicos e diferenciados, organizando-os de forma adequada. Para cada indivíduo é encontrada uma solução para que este atinja os objetivos do nível e ciclo de ensino em que se encontra, tendo em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo e os Objetivos Gerais. A flexibilização do currículo relaciona-se com a diferenciação curricular, pois em ambas se definem “percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas” (Roldão, 1999, p.52). As decisões tomadas influenciam diretamente a qualidade e a eficácia da aprendizagem dos alunos, sendo que a flexibilização e diferenciação curricular pretendem que as opções, os projetos, os modos e estratégias de ensino e a organização das atividades garantam aprendizagens significativas.

Tendo em conta o perfil específico de desempenho do professor do 1º CEB, este é responsável por desenvolver “o respetivo currículo, numa escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º241/2011, de 30 de agosto, Anexo N.º2 - II). Ao conceber o currículo o professor deve, então, basear-se nas características, interesses e dificuldades dos seus alunos, com o intuito de promover uma aprendizagem eficaz e direcionada para as metodologias e estratégias ativas que desenvolvam a responsabilidade e autonomia dos mesmos, bem como conhecimentos nas várias áreas do saber. O currículo deverá ser construído com base nas características enumeradas por Diogo e Vilar, baseando-se em Decretos-Lei, em despachos, nas metas curriculares, nos manuais e no Projeto Educativo da instituição escolar, mas sempre orientado para a turma para o qual se dirige. Torna-se fundamental que o professor coopere e colabore com

outros elementos da comunidade escolar, no sentido de alargar os seus horizontes e fundamentar as suas opções curriculares e estratégias educativas.

1.2. PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

1.2.1. Aprendizagem Cooperativa

Ao longo dos séculos têm vindo a ser desenvolvidas estratégias alternativas ao paradigma transmissivo e normativo do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a sua natureza demonstra vivamente relações de poder, promove a diferenciação social e normaliza comportamentos. A aprendizagem cooperativa constitui uma dessas estratégias alternativas e, “para além da ajuda aos alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, [contempla] metas e objetivos sociais importantes” (Arends, 2008, p.365).

Segundo este autor (idem), o modelo de aprendizagem cooperativa remonta à Grécia Antiga e começou a ser estudado no início do século XX. John Dewey, no ano de 1916, escreveu a obra “Democracia e Educação”, onde discriminava que “a sala de aula devia espelhar a sociedade como um todo e ser um laboratório para a aprendizagem da vida real (...) [através de situações caracterizadas] por procedimentos democráticos e processos científicos [envolvendo] os alunos na pesquisa de problemas sociais e interpessoais importantes” (ibidem).

Na perspetiva de Bessa e Fontaine, a aprendizagem cooperativa divide-se em três vertentes: a aprendizagem cooperativa, propriamente dita; a explicação por pares; e a colaboração entre pares. A primeira vertente consiste na divisão da turma em pequenos grupos heterogéneos para a resolução de problemas. A segunda envolve as explicações de conteúdos, em pares, sendo que um dos alunos possui mais competências numa dada área e, por isso, auxilia o seu colega “no domínio e na aplicação dos conceitos envolvidos” (Bessa & Fontaine, 2002, p.44). É de salientar que ambos os alunos beneficiam com as suas funções: o aluno que explica os conteúdos é

beneficiado, na medida em elabora e reformula os seus conhecimentos e o aluno que recebe as explicações pode colocar questões e modelar os seus conhecimentos (ibidem). Por fim, a terceira vertente atenta no trabalho cooperativo em pares de alunos com o mesmo nível de competências, para que resolvam problemas propostos, sendo que se tornam “capazes de apresentar soluções para tarefas que, individualmente, nunca seriam capazes de desenvolver” (ibidem).

O trabalho cooperativo pressupõe que todos os elementos do grupo sejam ativos no processo de ensino-aprendizagem e, neste sentido, Johnson, Johnson e Holubec (1999) definem cinco características essenciais, sendo estas: a interdependência positiva – divisão de tarefas que dependem umas das outras para os objetivos em questão; a responsabilidade individual – compromisso pelas tarefas atribuídas; a interação frente-a-frente – organização que promove a interação e as trocas de informação; o desenvolvimento de competências sociais e de grupo – confiança, diálogo, resolução de conflitos, respeito e apoio; a avaliação em grupo – análise e reflexão sistemáticas que permitem perceber em que medida os objetivos estão a ser alcançados (adaptado de Lopes, Silva & Rocha, 2014, p.16).

Os mesmos autores consideram que a aprendizagem cooperativa é uma estratégia alternativa considerada eficiente em qualquer valência e nível de ensino, ajudando os alunos a “aprender a pensar, resolver problemas, integrar os conhecimentos e aplicar, em diferentes contextos, as suas competências” (ibidem). De referir que a aprendizagem cooperativa promove situações de gestão de conflitos e de diálogo, de escuta e de respeito pelo outro e pelas perspetivas dos colegas, desenvolvendo atitudes de tolerância, de solidariedade e de ajuda e dando especial enfoque e valorização aos grupos de trabalho heterogêneos, no que diz respeito ao género, idade, etnia e nível de desenvolvimento. Neste sentido, as situações que promovem o trabalho cooperativo são fundamentais para que as diferenças entre os alunos potenciem a aprendizagem, na medida em que a partilha de experiências e ideais diversificados contribuem para a estruturação do pensamento cognitivo. O trabalho cooperativo permite, então, atuar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, pois mesmo que este não seja capaz de resolver

determinado problema, ao observar um colega mais velho ou mais capacitado, irá aprender a resolvê-lo (ibidem). Assim, “a interação com pares mais desenvolvidos cognitivamente é benéfica para as crianças, pois estas terão a oportunidade de realizar novas aprendizagens, antecipando o seu desenvolvimento cognitivo” (Bessa & Fontaine, 2002, p.56).

Os autores Lopes e Silva, baseados nas perspectivas de Johnson, Johnson e Smith (1991), afirmam que “são várias as tarefas a realizar quando se pretende implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula (...), [relacionando] essas tarefas com três fases distintas do processo: pré-implementação, implementação e pós-implementação” (Lopes & Silva, 2009, p.53).

Na fase da pré-implementação, o professor especifica as razões pelas quais opta pela aprendizagem cooperativa, referindo os seus objetivos, benefícios e resultados que pretende obter; forma grupos heterogêneos de trabalho cooperativo, sendo que devem ser constituídos por três a quatro elementos, de acordo com “os objetivos que [se] estabelecem (...) [e com] os níveis de capacidade escolar dos alunos da turma” e atribui papéis a cada elemento; planifica, em conjunto com os alunos, o processo e o trabalho a desenvolver, com base num tema “que seja apropriado para os alunos, em função dos seus interesses e do conhecimento prévio que possuem” (Arends, 2008, p.375).

A fase da implementação reflete-se no trabalho cooperativo propriamente dito, no qual os alunos se ajudam mutuamente, recorrendo a materiais, recursos e métodos de pesquisa, para atingirem o seu objetivo comum. Nesta fase “os alunos assumem o papel mais importante”, interagindo continuamente, ouvindo, questionando e registando toda a informação (Lopes & Silva, 2009, p.64). O papel do professor na fase da implementação é o de orientar os alunos e de assegurar o bom funcionamento dos grupos, ou seja, deve controlar comportamentos, circulando pela sala e observando; intervir, se necessário, na gestão de conflitos; prestar auxílio, fornecendo pontos de vista e materiais e elogiar o trabalho que está a ser desenvolvido.

Por fim, na fase pós-implementação, o trabalho deve ser encerrado através da reflexão e síntese dos pontos mais relevantes. O professor deverá promover situações de exposição oral, para que cada grupo apresente as suas conclusões,

permitindo a verificação e avaliação da aprendizagem. Os alunos, com orientação do professor, deverão refletir acerca do trabalho produzido através de grelhas onde sejam avaliados os resultados, as competências adquiridas e as competências que deverão ser alvo de melhoramento.

Tendo em conta as particularidades da aprendizagem cooperativa e o seu impacto positivo no sucesso escolar, a mestrandia desde sempre planificou e orientou as suas práticas para esta estratégia. Por experiência própria, considera que os conhecimentos e saberes são produzidos pelos alunos, de forma refletida e dialogada, promovendo a responsabilidade social e a autonomia. É de salientar os fatores motivação e envolvimento, os quais se revelam com a utilização desta estratégia alternativa, pelo que os alunos demonstram querer conhecer e pesquisar mais, bem como mostrar aquilo que aprenderam conjuntamente. De modo geral, as atividades propostas que envolveram momentos de trabalho cooperativo tiveram um impacto positivo em todos os alunos, desenvolvendo competências sociais e de trabalho em equipa importantes para o seu futuro. As dificuldades sentidas pela mestrandia assentaram, sobretudo, na gestão de conflitos nos grupos de trabalho cooperativo, na gestão do espaço físico e na gestão do tempo, na medida em que os grupos apresentam necessidades e ritmos de aprendizagem e de trabalho distintos.

1.2.2. Metodologia de Trabalho por Projeto

A Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) surgiu a partir do trabalho desenvolvido por Kilpatrick, em 1918, nos Estados Unidos que, inspirado por John Dewey, desenvolveu pela primeira vez o método de projeto em contexto de 1º CEB. Em 1943, a metodologia em questão foi divulgada em Portugal por Irene Lisboa, na obra “Modernas Tendências de Educação” e, após o 25 de abril, a foi introduzida no curso de formação de professores, com o intuito de promover a sua utilização nas várias valências de ensino.

A MTP é uma abordagem orientada para a resolução de problemas, os quais resultam de interesses e/ou necessidades dos alunos e são resolvidos colocando em prática o conjunto de experiências, capacidades, competências e saberes de cada indivíduo. A metodologia em questão “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes [envolvendo] trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados” (Leite, Malpique & Santos, 1991, p.140). O seu principal objetivo é promover aprendizagens significativas, interligando os saberes escolares e os saberes sociais, bem como a teoria e a prática, para que sejam encontradas formas de responder aos problemas que são colocados, pelos alunos e/ou pelo professor. A MTP “situa-se no campo das investigações qualitativas em Ciências da Educação (...) [sendo] uma prática largamente experimental, uma investigação-ação, na qual se elaboram respostas empíricas, contestáveis” (Leite, Malpique & Santos, 2001, p. 71). Existe, assim, um equilíbrio e uma correlação entre a teoria e a prática - entre o saber e o saber fazer -, na medida em que “a prática alimenta a teoria e a teoria fundamenta a prática” (Leite, Malpique & Santos, 1992, p.77).

Deste modo, para que um dado projeto promova, como pretendido, um conjunto de aprendizagens significativas deve possuir características que o definam: deverá ser intencional, ou seja, adequar-se ao contexto, ao grupo em questão e ao meio envolvente; depender da responsabilidade e autonomia do grupo de alunos; constituir-se como um projeto autêntico, complexo e criativo. Por fim, importa salientar que um projeto se desenvolve de forma faseada através de uma construção progressiva, não sendo um instrumento definitivo, pelo que vão surgindo novos problemas e novas soluções.

Assim sendo, trata-se de uma metodologia dinâmica que pressupõe a participação ativa dos sujeitos envolventes, sendo que os alunos se tornam, por um lado, agentes ativos, capazes de delinear objetivos e percursos para a construção do seu conhecimento e, por outro, sujeitos democráticos, na medida em que adquirem competências de trabalho em grupo e se demonstram capazes de dialogar entre si, gerindo conflitos e chegando a consensos. Para além disso, os alunos, como “atores na construção do saber (...) [desenvolvem] capacidades pessoais de pesquisa na medida em que incita

a observar, a recorrer a técnicas diversificadas, (...) a analisar a realidade de forma interdisciplinar, (...) a antecipar hipóteses interpretativas, desenvolver estratégias, produzir conhecimentos, criar...” (Leite, Malpique & Santos, 1991, p.141).

Tal como foi mencionado anteriormente, o projeto caracteriza-se pela sua estrutura faseada, dividindo-se, segundo Leite, Malpique & Santos (1991), em três etapas: identificação/formulação do problema; pesquisa/produção; apresentação/globalização/avaliação.

Na primeira fase, o grupo formula um problema e, através da sua descrição e reflexão, formula também os problemas parcelares, os quais contribuem para a clarificação do problema inicial. Os alunos deverão, então, dividir-se em pequenos grupos, para que cada um se ocupe de um problema parcelar, com o intuito de o aprofundar e lhe dedicar mais tempo de pesquisa. No âmbito dos grupos formados, os alunos definem a dinâmica de trabalho que desejam adotar, esboçam planificações – objetivos, metas, recursos e materiais, calendarização, meios de pesquisa, métodos e técnicas, entre outros, - e distribuem papéis e funções para cada elemento do grupo.

A segunda fase do projeto caracteriza-se pelo trabalho de campo, pela reflexão teórica e pela produção de informações que respondam aos problemas parcelares e, conseqüentemente, ao problema inicial. Os alunos deverão, então, recolher dados através de várias técnicas e meios – inquéritos, entrevistas, pesquisas... - e organizar a informação obtida, através de esquemas, gráficos, sínteses, entre outros. Ao longo destas tarefas devem estar presentes momentos de reflexão que permitam encaminhar o projeto e avaliar o trabalho de cada elemento do grupo.

Por fim, selecionam-se as informações mais relevantes para a resposta aos problemas apresentados, com o intuito de as divulgar à comunidade escolar. A divulgação poderá tomar diversas formas, tais como encenações, exposições, cartazes, filmes, relatórios, debates, entre outros. A avaliação final torna-se essencial para a conclusão do projeto, sendo que poderá levantar novas questões para a concretização de futuros projetos.

Segundo Vasconcelos (2011), o trabalho por projeto é uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, nos vários níveis de ensino e, baseando-se em Katz e Chard (1997, 2009), afirma que é uma metodologia que deverá ser desenvolvida, independentemente dos modelos curriculares adotados, uma vez que antecipa e desenvolve os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento (adaptado de Vasconcelos, 2011, p.8). Para além de permitir que o aluno explore e descubra de forma ativa, ao contrário do ensino transmissivo, o conhecimento “é gerado pela prática social e enquadrado cultural e historicamente” (Vasconcelos, 2011, p.10). A Metodologia de Trabalho por Projeto promove a aprendizagem colaborativa, na medida em que os elementos do grupo adquirem competências de trabalho em equipa, aprendem a respeitar os outros e a chegar a consensos através de situações de debate e de diálogo, com vista ao mesmo propósito: responder às questões e problemas colocados. Assim, estamos perante a teoria socio-construtivista de Vygotsky, que aponta para a importância das relações entre pares e do meio cultural para o desenvolvimento cognitivo do aluno. O trabalho por projeto permite trabalhar na zona de desenvolvimento proximal do aluno, uma vez que a resolução de problemas se encontra intimamente ligada ao papel orientador do professor e à colaboração entre pares. Assim, possibilita-se a ampliação e o aprofundamento do conhecimento a partir de experiências e saberes de cada aluno.

Ao orientar um projeto, o professor deverá manter uma postura meramente orientadora e reflexiva, tornando os alunos autónomos, mas direcionando-os continuamente. O professor deverá planificar, tendo em conta os objetivos e as metas a atingir, bem como selecionar meios e procedimentos que poderão ser fundamentais para o projeto, bem como promover situações de diálogo nas quais se partilhem propostas e se encontrem consensos relativamente às atividades a realizar, para que possa organizar as tarefas e atividades com base nas potencialidades e dificuldades dos alunos. As atividades propostas pelo professor irão facilitar a reflexão e o tratamento da informação por parte dos alunos, uma vez que são facultados meios de reflexão, recursos e materiais.

O professor adquire, portanto, um papel de facilitador da aprendizagem, o que é essencial para a aquisição de competências diversificadas. Para além

disso, deve manter-se atento a todo o percurso de cada aluno, de forma a poder favorecer, reconhecer e interpretar o contributo e o progresso de cada indivíduo inserido em grupos de trabalho.

No âmbito da sua licenciatura, a mestranda lidou pela primeira vez com a metodologia de trabalho por projeto, adquirindo saberes e referenciais teóricos adjacentes à mesma e essenciais para a sua prática num dado contexto. Para o desenvolvimento e conceção de um dado projeto tornou-se imprescindível conhecer a comunidade escolar e cada aluno da turma, de forma a torna-lo único e direcionado para as necessidades e interesses dos alunos. A observação da turma permitiu conceber as ideias iniciais do projeto, mas a intervenção da professora cooperante constituiu um obstáculo à implementação de um projeto orientado para os alunos, pela sua enorme influência e quase imposição de um projeto. Por sua vez, durante o mestrado, a mestranda colaborou com os seus pares pedagógicos, com as professoras cooperantes e com os supervisores institucionais de uma forma mais consciente e refletida, concebendo projetos adequados à realidade em que se inseriu. Os projetos implementados foram, então, mais fundamentados e produziram efeitos mais positivos nos alunos, no que diz respeito à mobilização de saberes e de competências sociais. Ao utilizar esta metodologia, a mestranda tornou-se capaz de adotar uma postura orientadora e dirigida para a promoção de aprendizagens significativas, refletindo sistematicamente para contornar as suas dificuldades e os obstáculos encontrados. Assim sendo, a metodologia de trabalho por projeto implica um envolvimento crítico e reflexivo em torno de todas as tarefas e ações educativas, promovendo situações de descoberta e de participação ativa dos alunos, bem como uma planificação fundamentada e intencional.

1.2.3. As Tecnologias de Informação e Comunicação

O setor das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é definido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) como uma “combinação de indústrias de manufatura e de serviços que capturam,

transmitem e apresentam informação eletronicamente” (Teixeira, 2011, p.2). Craig Blurton, já mais direcionado para a área da educação, define as TIC como “um conjunto diversificado de tecnologias utilizadas para criar, disseminar, armazenar e gerar informação” (Blurton, 1999, p.46). Constituem, também, “uma linguagem de comunicação e um instrumento essencial do mundo de hoje que é necessário conhecer e dominar, [representando] um suporte do desenvolvimento humano em numerosas dimensões, nomeadamente de ordem pessoal, social, cultural, lúdica, cívica e profissional” (Ponte, 2002, p.2).

O Estado concebeu diversos projetos para a integração das TIC na Educação, com o intuito de proporcionar a todas as crianças e todos os alunos, a igualdade de oportunidades. Assim sendo, nos anos 70 projetou-se o Ensino Programado “para a melhoria do rendimento (...) [que pretendia] a recuperação de alunos que revelassem graves deficiências ou lacunas na sua preparação escolar (...) [e ultrapassar] a incapacidade de os alunos de ritmo de aprendizagem mais lento acompanhar as lições” (Teixeira, 2011, p.63). Por sua vez, o Projeto MINERVA (Meios informáticos no Ensino: Racionalização, Valorização, Atualização) foi concebido com o intuito de introduzir as TIC nas escolas, mais concretamente no ensino não superior. Mais tarde, entre 2004 e 2006 lançaram-se vários programas de apetrechamento informático (computadores, projetores, Internet), quer em sala de aula, quer para uso pessoal e profissional dos alunos e professores, com o intuito de melhorar as condições de trabalho, de ensino e de aprendizagem; de apoiar o desenvolvimento curricular e de elaborar materiais pedagógicos.

Em Portugal, o Plano para a Sociedade da Informação, apresentado no ano de 2003 pelo Conselho de Ministros, reconhece o papel fundamental que as TIC desempenham na sociedade, pois podem “melhorar e qualificar o conhecimento dos portugueses, aumentar a produtividade e competitividade das empresas, modernizar o aparelho do Estado e dinamizar a sociedade civil” (Teixeira, 2011, p.3). Assim, torna-se imprescindível a integração das TIC como recurso no processo de ensino-aprendizagem, dado que constituem uma fonte de regulação, motivação e atração perante os conteúdos programáticos.

O autor Teixeira (2011), atenta em Papert e Harel (1991), afirmando que a escola se tornou uma entidade técnica, onde se submetem currículos fechados para o professor, o qual executa o que lhe é proposto. Aponta-se, assim, para a urgência de integrar as TIC nas atividades educativas, com o principal propósito de enfraquecer o papel técnico da escola e do professor. Tal enfraquecimento do tecnicismo educativo poderá resultar se os agentes educativos possuírem as competências básicas da utilização das TIC e utilizarem as tecnologias como forma de interação crítica e adequada e não como forma de transmitir conhecimentos e substituir o seu papel de Educador. Assim sendo, as TIC deverão ser consideradas como uma oportunidade para melhorar o sistema educativo a vários níveis, sobretudo na pedagogia utilizada em contexto de sala de aula, na organização da escola e na formação de professores.

Note-se que a utilização de equipamentos tecnológicos e informáticos, bem como da Internet contribuiu para uma abordagem construtivista, na qual se privilegia a aprendizagem colaborativa. Esta abordagem permite que as crianças tenham a oportunidade “de experimentarem a excitação de se empenharem em perseguir conhecimento que realmente desejam obter” (Teixeira, 2011, p.7). Existe, assim, uma forte ligação das TIC ao construtivismo, uma vez que as tecnologias contribuem para o desenvolvimento do sujeito como ativo, gerador do seu próprio conhecimento “através da construção/integração da informação nova nas suas estruturas de saber, associando-as a representações existentes ou criando novas representações” (Pinto, 2002, p.294). Para além disso, é relevante salientar a teoria sociocultural de Vygotsky, em que a construção do saber, para além de um papel ativo, tem um papel interativo, baseado nas relações intra e interpessoais. Assim, intervêm diretamente na relação do sujeito com o saber, sendo que existem cinco parâmetros essenciais que justificam a importância das mesmas no processo de ensino-aprendizagem: proximidade espacial e temporal do saber - saberes outrora construídos para a construção do nosso próprio pensamento; acessibilidade - disponibilidade de informações diversas essenciais na construção de um novo saber, em tempo oportuno e enquadrado na estrutura de cada indivíduo; conectividade - conexões entre conceitos; confiança - diálogo constante com o sujeito, sendo que este poderá ter um

feedback imediato; satisfação- consecução do saber mais rápida e eficaz, na medida em que existe uma maior facilidade em aceder à informação e em utilizá-la na construção do saber.

Em suma, as TIC dão um contributo muito importante ao processo educativo, pois, pela sua própria natureza, estruturam e organizam a informação, permitindo que a construção do conhecimento seja um processo “dinâmico (...) realizado sobre conteúdos (informação) construídos com base em perceções, lógica e partilha de conceções” (Pinto, 2002, p.51). O autor baseia-se, ainda, em Sir John Daniel (2001), apresentando duas componentes de transformação do processo educativo: a nova relação do sujeito com o conhecimento e o enriquecimento das relações interpessoais. Além disso, tornam-se num importante sensor de autoavaliação do aluno e promovem a implementação de soluções a velhos problemas e a igualdade de oportunidades, como confere Flores, Escola e Peres (2009).

Os autores acrescentam que, no que diz respeito à prática educativa, as TIC são os suportes de apoio à exposição, os modos de transmissão de conhecimento e a necessidade de formação. Para além da possibilidade em diversificar estratégias pedagógicas e das oportunidades em atender às diferenças individuais dos alunos, ainda alteram a disponibilidade fora do horário e do espaço escolar, alargando a conceção de professor que agora também deve ser um pesquisador, inovador, facilitador, orientador, companheiro que deve aprender a ensinar a aprender (idem). De facto, os meios tecnológicos e tudo o que estes envolvem, permitem que os sujeitos aprendam a aprender de forma mais autónoma, na medida em que encontram formas de adquirir a sua aprendizagem, bem como de a expor, tal como constatou a mestranda durante os seus períodos de estágio em contextos reais.

Neste contexto, importa salientar a existência de documentos legais que definem o perfil geral de desenvolvimento profissional, onde se encontram variadas orientações dirigidas para o docente, entre elas a utilização de meios informáticos no processo de ensino-aprendizagem. Tendo em conta o perfil geral de desempenho, cabe ao professor incorporar “nas atividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados, nomeadamente as tecnologias da informação e comunicação” (Decreto-Lei n.º240, de 30 de

agosto, Anexo – III). O presente Decreto-Lei evidencia a importância de métodos de trabalho “designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e comunicação” (ibidem).

Num contexto de mudança, Flores, Escola e Peres (2011) mostram que a formação de professores é fundamental, mas que vários estudos revelam que ainda há um longo caminho a percorrer, pois para além de existirem falhas na formação de professores em TIC, aqueles que recorrem a esta abordagem, nem sempre causam o impacto desejado na aprendizagem dos seus alunos. Deparamo-nos assim, com a necessidade de formação, tanto no domínio das TIC, como nos modos de ensinar e de integrar as TIC no ensino. Os autores revelam que os professores acreditam nas potencialidades das TIC na educação e nos seus efeitos nos alunos e nas aprendizagens, nomeadamente na aquisição de competências digitais, sociais e cognitivas (idem).

Pais apoia-se em Nóvoa referindo que a formação “deve estimular uma perspetiva crítica-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Pais, 1999, p.34). Reforça assim, que a formação deverá possuir três vertentes: técnica – desenvolvendo aptidões necessárias para o trabalho com meios informáticos; curricular – permitindo a adequação do *software* educativo aos programas curriculares; e pedagógica – garantindo competências adjacentes à mudança no que diz respeito à relação aluno/professor, gestão do tempo e do espaço físico.

Para o professor, as TIC podem desempenhar uma ferramenta de trabalho e um elemento integrante da sua cultura profissional, sendo um suporte repleto de possibilidades para melhorar e adequar a sua prática educativa ao contexto em que se insere. Esta ferramenta poderá significar, assim, um elemento de mudança das práticas pedagógicas focadas na aprendizagem significativa, construção ativa de conhecimento e aquisição de competências essenciais (tecnológicas, de pesquisa, de análise, de comunicação, autonomia, compreensão, memória, pensamento crítico, entre outras) por parte dos alunos, pais e professores.

Aponta-se, assim, para a reformulação global do conceito de ensino através de planos de formação que afastem crenças negativas em relação às tecnologias e que demonstrem de que forma estas poderão ser utilizadas como um recurso e uma alternativa válida à prática pedagógica.

A prática pedagógica supervisionada em contexto de 1º CEB dirigiu-se, sobretudo, para o recurso às tecnologias como estratégia de ensino-aprendizagem, pelo que o projeto implementado assentou na criação de avatares num programa *online* para a mobilização e consolidação de conhecimentos. O projeto surgiu de acordo com as necessidades e interesses dos alunos da turma em que ocorreu a intervenção, com o intuito de desenvolver as competências digitais para a aquisição de competências orais e escritas. Denotou-se um envolvimento por parte de todos os alunos, sendo que estes utilizaram os programas tecnológicos também em sua casa e para fins pessoais. O *feedback* dos encarregados de educação foi bastante positivo, revelando que o projeto fez com que fomentassem a relação com os seus educandos, os quais começaram a utilizar os meios tecnológicos para aprender e não apenas para jogar. A mestrandia sentiu que as TIC foram uma ferramenta essencial para a sua prática educativa, conduzindo-a a novos modos de exposição e mobilização do conhecimento, bem como a novas formas de motivar os seus alunos e captar a sua atenção ao longo das atividades. Assim sendo, a utilização das TIC revelou ser uma mais-valia, quer para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, quer para a sua própria formação como futura professora.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O presente capítulo atenta na caracterização do meio envolvente e do contexto de 1ºCEB, no qual decorreu a prática pedagógica supervisionada da mestranda. A caracterização do contexto permite que o agente educativo conheça os recursos materiais e humanos que pode mobilizar na sua ação educativa; conheça os referentes normativos da instituição, adequando o processo de ensino-aprendizagem aos projetos educativos; e conheça as características e potencialidades do grupo de alunos, para uma melhor adequação da prática.

Assim, o capítulo estrutura-se de forma sequencial, de acordo com as seguintes caracterizações: meio envolvente; agrupamento; instituição; espaço físico e turma.

Por fim, apresenta ainda a fundamentação teórica da metodologia investigação-ação, a qual constituiu a base das opções e ações educativas da mestranda.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE

A PPS em contexto de 1º CEB decorreu, tal como já foi mencionado, numa instituição de ensino público, na zona metropolitana do Porto. Tendo em conta os dados fornecidos pelos Censos (INE - Instituto Nacional de Estatística), o concelho em questão possui um total de 135.306 de habitantes, dos quais 27.470 residem na freguesia da instituição de ensino. Verifica-se uma ligeira predominância do sexo feminino, pelo que existem 13110 habitantes do sexo masculino e 14360 habitantes do sexo feminino (diferença de 1250). As idades que mais predominam no concelho encontram-se compreendidas entre os 25 e 64 anos, podendo verificar-se um envelhecimento da população. No que concerne à escolarização, pode verificar-se que 126311 habitantes

frequentam/frequentaram um nível de ensino, enquanto apenas 8995 habitantes não possuem qualquer tipo de escolarização, existindo uma taxa de analfabetismo relativamente baixa, em comparação com outros concelhos - 2,53% (3043 analfabetos).

A freguesia possui um rico e vasto associativismo, oferecendo diversas oportunidades culturais, desportivas, de beneficência e de instrução a toda a comunidade. Segundo informações do *site* da Junta de Freguesia, o seu topónimo surgiu a partir de crenças populares e transmissões orais de carácter místico e religioso. É uma freguesia rica em vestígios, testemunhos e monumentos patrimoniais, culturais e históricos, sendo que a sua existência remonta à formação da nacionalidade, pelo que o documento mais antigo que lhe faz referência data do ano de 1405.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

Atentando no Artigo 6.º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril, o agrupamento de escolas é definido como “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”. A organização de escolas em agrupamentos pretende criar um conjunto de condições necessárias para o bom funcionamento das mesmas e para uma oferta educativa de qualidade e adequada a todos os alunos. Deste modo, reúnem-se estabelecimentos de ensino de acordo com a sua proximidade geográfica, permitindo que se superem questões de isolamento de escolas, bem como um percurso escolar articulado e equilibrado, com garantia de uma coerência de projetos educativos e de qualidade pedagógica.

A página oficial do agrupamento e o seu Regimento Interno (RI) fornecem informações relevantes acerca da organização, legislação e gestão do mesmo. Sendo um instrumento político que expressa a autonomia do mesmo no âmbito da tomada de decisões, baseia-se nos Decretos-Lei nº 75/2008, de 22 de abril e nº 137/2012, de 2 de julho e possui um “conjunto de normas que define o funcionamento dos vários órgãos de administração e gestão, das

estruturas de orientação educativa e dos serviços de apoio educativo, bem como os deveres dos membros da comunidade escolar” (RI, Capítulo I, Artigo 1.º, p.5).

O Projeto Educativo (PE) do Agrupamento, cedido pela instituição onde decorreu a prática pedagógica supervisionada, foi atualizado no ano letivo 2013/2014 e possui como máxima orientadora “promover o sucesso, prevenir a exclusão” (PE, 2013/2014, p.1). A referida máxima pretende responder aos principais desafios da população escolar das várias escolas pertencentes ao agrupamento, sendo estes: a) baixa escolaridade das famílias; b) aumento dos índices de desemprego; c) destruturação familiar; d) falta de recursos económicos por parte das famílias; e) existência de grupos étnicos com especificidades próprias (aspeto que condiciona o percurso escolar e se revela fundamental para o absentismo). Este documento foi reformulado em consequência do projeto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), com o intuito de responder ao insucesso escolar, à indisciplina e ao abandono escolar, sobretudo, através de parcerias com a comunidade envolvente para a melhoria das “condições de acesso ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos/crianças” (PE, 2013/2014, p.3).

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

O JI/EB1 onde decorreu a prática pedagógica supervisionada é uma escola de Plano Centenário, ou seja “constitui um projeto de construção de escolas em larga escala, levado a cabo pelo Estado Novo em Portugal, entre 1941 e 1974” (Secretaria Geral do Ministério da Educação e Ciência), constituindo uma referência ao património do nosso país e apelando à nossa memória coletiva e às diferentes conceções de ensino.

A escola encontra-se vedada por um muro de meia altura e uma rede, possuindo dois portões com horários definidos para a sua abertura, zelando pela segurança de todas as crianças e alunos. Na entrada do portão existe um pequeno lance de escadas e uma rampa com pouca inclinação, permitindo a entrada a crianças com dificuldades na locomoção ou portadoras de

deficiência motora. Os portões em questão dão entrada para um pátio em terra batida, com algumas árvores e bancos, possuindo espaço adequado para atividades de expressão motora ou momentos de lazer e de recreio. Recentemente, no mês de dezembro de 2014, foi construído um parque infantil, no âmbito de uma iniciativa da Valormed, na qual toda a comunidade educativa participou através da recolha e entrega de embalagens de medicamentos fora do prazo numa farmácia aderente ao projeto.

Do lado esquerdo da entrada do portão principal encontra-se um edifício recente destinado à Educação Pré-Escolar, tendo sido inaugurado no ano de 2009. A entrada neste edifício apenas é permitida a pessoal docente e autorizado, bem como a alunos do 1º CEB no horário de almoço, uma vez que possui uma cantina comum a ambas as valências. O edifício possui, também, uma sala onde se reúnem educadores e professores da escola, quer para momentos de convívio, quer para ocasiões formais.

O edifício central, sendo o pertencente ao Plano Centenário, possui duas extremidades ligadas entre si nas traseiras por um corredor com casas de banho, tendo apenas rés-do-chão e 1.º andar, o que facilita o acesso às várias salas de aulas pelos alunos.

É de salientar que a biblioteca foi inaugurada recentemente, no mês de novembro, e foi uma iniciativa que surgiu por parte da Associação de Pais, que contou com a ajuda de todos os docentes, funcionários e estagiárias para a renovação do espaço. Todas as prateleiras, mesas, cadeiras e bancos são proporcionais à altura dos educandos, para que estes possam usufruir ao máximo de todos os recursos disponibilizados pela biblioteca, tais como livros de histórias, atlas, enciclopédias, dicionários e jogos de tabuleiro. Nas traseiras do edifício existe um ginásio, também renovado e inaugurado recentemente por elementos da Associação de Pais. De referir que, de acordo com a entrevista realizada à professora cooperante, “as infraestruturas e equipamentos disponibilizados pela escola são adequados, embora pudesse existir maior rentabilidade de alguns que por lá existem como é o caso da sala de informática em que os computadores não funcionam na sua grande maioria”.

Tendo em conta o terceiro capítulo do RI, bem como conversas formais e informais com a professora cooperante e o coordenador da instituição, existem nove pessoas incluídas no pessoal docente e sete no pessoal não-docente. O pessoal docente é, então, constituído por duas educadoras, cinco professores do 1º CEB, um professor responsável pelo Apoio Educativo e uma professora de Educação Especial. Ao pessoal não-docente referem-se quatro assistentes operacionais da educação pré-escolar, duas assistentes operacionais do 1º CEB e uma funcionária responsável pelo Serviço de Apoio à Família (SAF) e Componente de Apoio à Família (CAF). De acordo com a entrevista realizada à professora cooperante e momentos informais em contexto de estágio, pode verificar-se um clima bastante positivo e construtivo entre docentes e não-docentes da instituição escolar. Para além de conversas e trocas de impressões presentes em momentos de lazer e convívio, professores e educadores reúnem-se formalmente uma vez por período, com o intuito de melhor partilhar saberes, obstáculos e problemas e os resolver de forma eficaz.

Torna-se importante de salientar a articulação existente entre a Educação Pré-Escolar e o 1ºCiclo do Ensino Básico: atividades de integração de crianças do Pré-Escolar que irão prosseguir para o 1º ano do Ensino Básico; “reuniões com encarregados de educação [de crianças] do pré-escolar com educadores e docentes, com o intuito de esclarecer o que é o 1º ciclo, que exigências, que novos deveres e direitos, entre outros”; e, por fim, atividades festivas comuns a todo o centro educativo, tais como o magusto e o carnaval.

Os agentes educativos da instituição escolar proporcionam momentos para o fortalecimento da relação escola-família, sendo que para além de reuniões de avaliação, mostram-se disponíveis para reuniões e encontros com os encarregados de educação sempre que se mostrarem interessados. A relação escola-família na instituição vai muito mais além do que reuniões, apresentando várias propostas de atividades com a presença dos encarregados de educação, tais como atividades na biblioteca, atividades elaboradas pelos alunos ou pela associação de pais, apresentações de trabalhos e projetos, festas e momentos de convívio.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE AULA E DA TURMA

A mestranda estagiou numa turma de 4º ano do 1º CEB, cuja sala de aula se encontra no piso inferior do edifício central e bem identificada, pois a porta de entrada possui uma placa de identificação da turma, uma frase alusiva à educação e desenhos realizados pelos alunos, que vão sendo expostos de acordo com a estação do ano, época festiva em questão ou atividades realizadas nas várias semanas.

É uma sala pequena, tanto para proporcionar conforto aos 24 alunos que constituem a turma, como para criar espaços de arrumação e organização de material ou momentos diversos para atividades e dinâmicas. As mesas encontram-se dispostas em “u”, viradas para os quadros (interativo e tradicional) e, como a sala é pequena, algumas mesas não cabem no “u”, pelo que se encontram no centro do mesmo, alinhadas paralelamente entre si.

Do lado esquerdo da porta existe uma parede com janelas altas e, entre elas encontram-se afixadas as regras da sala de aula, as quais foram elaboradas em conjunto com os alunos. É de evidenciar a existência de uma secretária de apoio, ao fundo da parede em questão, onde para além de serem guardados alguns materiais consumíveis (colas, marcadores e lápis) é onde se colocam os recursos e fichas de consolidação que são utilizados ao longo das atividades.

Do lado direito da porta existem mobiliários em madeira e em metal para a organização dos materiais da turma, contendo materiais consumíveis, *dossiers*, manuais, cadernos e recursos para as diversas áreas do saber. As paredes possuem quadros de cortiça, onde são afixados trabalhos elaborados para os alunos e guiões de aprendizagem, como tabuadas, esquemas dos sistemas do corpo humano, conteúdos e regras gramaticais, entre outros.

O computador da sala encontra-se no canto direito e permite dinâmicas de exploração e investigação por parte dos alunos, bem como momentos didáticos associados à utilização do quadro interativo.

A turma na qual incidiu a intervenção pedagógica é constituída por 24 alunos, sendo que 14 são rapazes e 10 são raparigas. É de salientar que uma das alunas foi transferida para outra instituição escolar no decurso da intervenção, pelo que apenas 23 alunos passaram a constituir a turma.

A maioria dos alunos reside na freguesia onde se situa o JI/EB1 e, tendo em conta documentos fornecidos às discentes, possuem um nível socioeconómico médio-baixo, sendo que sete alunos recebem apoio financeiro e possuem pelo menos um progenitor desempregado. De acordo com os processos individuais dos alunos, pode constatar-se que os seus encarregados de educação possuem um nível de escolarização baixo, uma vez que a maioria possui apenas o 1º CEB e o 6º ano; três encarregados de educação terminaram o 12º ano; dois possuem licenciaturas e apenas um concluiu o mestrado. A análise dos processos da turma permitiu, também, verificar que seis alunos não possuem computador em casa e que oito não têm acesso à *internet*.

É uma turma heterogénea no que diz respeito às aprendizagens e níveis de desenvolvimento e questões étnicas e culturais. Dos 23 alunos, sete haviam reprovado no anterior, por não demonstrarem capacidades básicas para a transição para o 5º ano de escolaridade. A turma possuía três alunos de etnia cigana, os quais não estavam devidamente incluídos, devido a atitudes preconceituosas por parte dos seus colegas. No ano letivo em questão, foi detetada hiperatividade num dos alunos, sendo este passou a ser acompanhado por um médico e psicólogo. A JI/EB1 presta serviços de apoio escolar a 9 alunos da turma em questão, sobretudo nas áreas de Matemática e de Português, devido às dificuldades sentidas pelos mesmos.

Em momentos de observação e de ação, a díade identificou algumas dificuldades dos alunos, sendo estas a nível da leitura, da escrita e do algoritmo. Para além disso, a turma dispersa-se facilmente, pelo que se torna necessário encontrar estratégias diversas para captar a sua atenção. O comportamento dos alunos não é o mais adequado, tendo dificuldades em cumprir regras e em lidar com as consequências dos seus atos. Apesar de a professora cooperante ter incidido bastante neste aspeto, construindo quadros do comportamento com os alunos, as suas atitudes no decorrer das aulas prejudicavam a aprendizagem de toda a turma.

A nível das suas potencialidades pode caracterizar-se a turma como muito sensível e curiosa, bem como muito apta ao nível das expressões e das tecnologias. Os alunos receberam a díade muito calorosamente e com entusiasmo, o que foi essencial para estabelecer uma relação de confiança e promotora de aprendizagens com as mestrandas.

Através de observação direta, entrevistas, conversas informais e formais com a professora cooperante foi possível construir uma pequena ideia acerca das suas práticas. Tendo em conta as notas de campo da estagiária, desde logo a professora se prontificou para o esclarecimento de eventuais dúvidas, criando uma relação favorável para posteriores momentos de planificação e ação. A professora cooperante demonstra planificar as suas práticas de acordo com as potencialidades e limitações dos seus alunos, mas também tem em conta os seus interesses e as suas necessidades. Considerando que vivemos na era da informação, comunicação e tecnológica, utiliza sistematicamente recursos informáticos, recorrendo ao quadro interativo. Assim, realiza articulação constante entre o manual e os recursos interativos, captando a atenção dos alunos e motivando-os para a realização de todas as tarefas propostas.

Tendo em conta as necessidades, interesses e potencialidades dos alunos da turma em que ocorreu a intervenção pedagógica, a díade refletiu criticamente e em conjunto com a professora cooperante e com a supervisora institucional, em busca de um projeto que se adequasse ao contexto. O projeto a implementar deveria atentar na mobilização de conteúdos, de uma forma dinâmica e motivadora, para que os alunos não se dispersassem e se mantivessem envolvidos ao longo de todo o percurso. Assim, concebeu-se um projeto apoiado na utilização das TIC com o intuito de proporcionar um ambiente de aprendizagem ativa e de sucesso. É de salientar que o facto de vários alunos não possuírem computador nem acesso à *internet* nas suas casas, constituiu um elemento crucial para o desenvolvimento do projeto. Os alunos, orientados pela díade, aprenderam a criar avatares, os quais foram sendo utilizados ao longo das atividades como formas de instrução das tarefas a realizar, de mobilização de conhecimentos, de exposição de informações, de consolidação de conteúdos e de avaliação dos saberes. Ao longo da

intervenção, os alunos tiveram momentos destinados à apresentação e condução de tarefas concebidas por eles próprios, para que estes pusessem à prova os conhecimentos adquiridos e pudessem mostrar aos seus colegas todo o trabalho desenvolvido. Por fim, torna-se importante de salientar que o projeto foi realizado em conjunto com as famílias, visto que estas participaram na criação de avatares, assistiram a uma exposição final dos trabalhos realizados ao longo do projeto, avaliaram os efeitos das TIC no desenvolvimento dos seus educandos e puderam aceder a um *blog* privado com conteúdos alusivos ao trabalho desenvolvido.

2.5. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO (IA)

A investigação, a ação e a reflexão são elementos fundamentais para uma prática docente fundamentada e intencional, na medida em que ao refletir acerca da sua ação educativa e ao procurar soluções para os problemas com que se depara, o professor tem a oportunidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Atentando à dimensão profissional, social e ética do perfil geral de desempenho, o Educador “assume-se como um profissional de ensino, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa” (Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto, Anexo - II), pois só desta forma poderá garantir aprendizagens significativas e de sucesso. Assim, a mestranda adotou uma postura crítica e reflexiva no que concerne às suas ações educativas, refletindo durante e após as suas atividades com o intuito de melhorar as suas práticas futuras. É de salientar a importância das avaliações realizadas pelos alunos no final de cada atividade para a transformação da prática educativa da mestranda, na medida em que é fundamental integrar todos os envolventes da ação.

Kurt Lewin debruçou-se na metodologia IA para desenvolver trabalhos relacionados com a importância do contexto social e compreender o indivíduo,

utilizando orientações metodológicas para realçar a objetividade, validade e credibilidade deste novo tipo de investigação. Após a 2ª guerra mundial, o Instituto Tavistock desenvolveu uma perspectiva nova de IA, com o intuito de estudar e lidar com os problemas sociais e psicológicos dos veteranos de guerra e Kurt Lewin, em 1946, debruçou-se nessa perspectiva para desenvolver um estudo com o objetivo de melhorar as condições sociais após guerra, atentando na igualdade de oportunidades de emprego, curas de doenças causadas pela guerra, melhoria da formação de jovens, integração de crianças de rua, entre outros (adaptado de Kemmis & McTaggart, 1988, p.12). Importa salientar que Lewin desenvolveu o conceito da IA, entendendo-o como um conjunto de ciclos em espiral: identificação do problema, pesquisa, plano de ação, avaliação e reinício (em caso de modificação do plano inicial) (ibidem).

Segundo Ribeiro (2006, p.69), a IA é uma forma de indagação autorreflexiva, sistemática e colaborativa que potencia a autoformação, o saber emancipatório e a mudança através da prática crítica. Ao longo da sua formação académica, quer através de seminários teóricos, quer através de intervenções educativas, a mestranda teve a oportunidade de experienciar a metodologia de investigação-ação, sendo que as suas capacidades de reflexão e de análise das práticas foram melhorando com as situações concretas com que se deparou. O processo reflexivo tornou-se, então, mais espontâneo e natural em diversos momentos da prática, contribuindo para a conceção teórica e para a ação pedagógica.

Latorre (2003) apresenta definições de diversos autores - Elliot (1993), Kemmis (1984), Lomax (1990), Bartolomé (1986) – concluindo que se pode considerar a metodologia IA como crítica, prática e moral, na qual os profissionais de educação constroem conhecimento apoiando-se na investigação e na reflexão, com o intuito de transformar e melhorar as suas práticas pedagógicas.

Já Alarcão baseia-se nas ideias de Kurt Lewin para a identificação de três características importantes da investigação-ação: “o seu carácter participativo, o seu impulso democrático e a sua contribuição para a mudança social” (Alarcão, 2002, p.224). A participação e colaboração ao longo da prática pedagógica foram fundamentais para a planificação de atividades significativas

e para a implementação de um projeto adequado à turma. O trabalho cooperativo com o par pedagógico permitiu que as reflexões fossem mais aprofundadas e que se retirasse melhor proveito das mesmas para o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem. O par pedagógico refletia, sobretudo, no final das atividades e na planificação futura, com o intuito de incorporar o máximo de informações relevantes possível. Para além disso, ao refletir com a professora cooperante no final das atividades, a díade planificou de forma mais intencional e crítica, tendo em conta os aspetos referenciados na análise e reflexão dos pontos positivos e das dificuldades encontradas durante a prática. Desta forma, a tríade refletia com o intuito de responder a todos os desafios que a turma ia colocando e de adequar a ação educativa. Por fim, importa salientar que os momentos de observação por parte da supervisora institucional resultaram em reflexões conjuntas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem, sendo que o projeto implementado foi concebido e desenvolvido a partir das mesmas.

A metodologia IA é dinâmica, sendo que o docente desenrola a sua prática em quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão. A primeira fase implica que o professor identifique o(s) problema(s) a investigar, planificando segundo os mesmos e criando, assim, um plano que antecipa a ação que se adapte aos imprevistos (adaptado de Kemmis e McTaggart, 1986, p.17). Posteriormente, o docente atua, observa e reflete de forma crítica, controlada e deliberada com o intuito de compreender as suas práticas. Assim, segundo Ribeiro (2006), o profissional (consciente do contexto em que atua e atentando aos problemas do mesmo), planifica de forma flexível, atua, observa com o intuito de registar e analisar as consequências da sua planificação e ação e reflete sobre os seus registos com o objetivo de reconstruir uma nova planificação, como acrescenta Coutinho et al. (2009).

Este processo foi experimentado pela mestranda e encontra-se espelhado no presente relatório, ao mostrar o contexto de estágio observado neste capítulo, ao apresentar espaços de investigação no capítulo I e a sua prática refletida no capítulo III.

Importa, assim, atentar na formação de profissionais de ensino capazes de melhorar as suas práticas, através de um pensamento crítico e uma atitude

reflexiva. Segundo Cortesão e Stoer (1997), a profissão docente não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas sim no exercício adequado da ação educativa, na qual o professor investiga, questiona e desenvolve o conhecimento com os alunos.

Alarcão desenvolve o conceito de professor investigador segundo dois princípios: i) “todo o professor merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”; ii) “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p.6).

Os professores investigadores possuem um conjunto de competências específicas a nível das atitudes (espírito aberto, perseverança, respeito, aprendizagem contínua...), a nível da ação (cooperação, trabalho de equipa, observação...), a nível da metodologia (levantamento de hipóteses, análise sistemática, formulação de questões...) e a nível da comunicação (clareza, diálogo, resolução...).

É essencial assentar numa formação especializada centrada em situações práticas para a formação de professores, a qual se subordina a uma tríade de dimensões: formação, investigação, ação. Tais dimensões pretendem que o professor possua uma participação mais ativa, capaz de transformar as suas práticas para uma aprendizagem mais eficaz de todos os seus alunos. A preocupação constante pela adequação das suas práticas ao contexto leva a que o professor investigue esse contexto e forneça respostas aos problemas que surgem. É em sala de aula que surge o conceito de investigação, da realidade educativa, pois é em contexto escolar que o professor melhor conhece, compreende e melhora as suas práticas (adaptado de Latorre & Gonzalez, 1987, p.8). Assim, reforça-se a importância da investigação e da reflexão para a incorporação de novas estruturas teóricas e práticas do professor, as quais se refletem em aprendizagens de sucesso por parte dos alunos.

De realçar que “a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão que a escola desempenha na sociedade, introduzindo

preocupações éticas e sociais, fundamentais à correta definição das políticas e estratégias institucionais” (Alarcão, 2002, p.223). Desta forma, o docente torna-se consciente do seu papel como investigador para a preparação de alunos conscientes para a cidadania e contribui para a resolução de problemas concretos em ambiente escolar.

Neste contexto, os docentes que adotam o papel de professores investigadores regem-se, então, por uma abordagem de natureza construtivista, (re)construindo o seu conhecimento continuamente através da sua prática profissional, sempre apelando à sua sensibilidade crítica para a melhoria das suas práticas e para promover uma aprendizagem de qualidade.

De referir que a recolha de dados, tendo em conta a metodologia IA, pressupõe que o docente se aproprie de técnicas especializadas para a análise do contexto de intervenção, albergando a entrevista, o inquérito, a observação sistemática e participante e a análise dos resultados.

Ao longo da sua formação, mais concretamente durante os estágios profissionalizantes, a mestranda adotou uma postura crítica e reflexiva com o intuito de adequar a sua ação educativa ao contexto em que se inseriu. A metodologia IA constituiu um guia para a prática pedagógica, na medida em que a mestranda observou com juízo crítico, criou instrumentos de observação (entrevista e grelha de observação), anotou e analisou diversas situações no seu diário de formação, refletiu individualmente e em conjunto com o seu par pedagógico professoras cooperante e orientadora (narrativa individual, narrativa colaborativa e guião de pré-observação), investigou em busca de novas estratégias, planificou de acordo com o contexto e criou instrumentos de avaliação (grelhas de verificação).

Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, “a entrevista possui laços evidentes com outras formas de recolha de dados, nomeadamente com a observação” (2005, p.160). A entrevista realizada à professora cooperante constituiu um instrumento essencial para conhecer o contexto de estágio, uma vez que permitiu que a díade melhor classificasse os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos, bem como conhecesse aspetos relativos ao agrupamento, à instituição de ensino, à turma e às práticas e conceções da

professora cooperante. Deste modo, a mestranda pôde aceder às concepções da professora cooperante e dirigir a sua observação para os aspetos mais relevantes, orientando a sua intervenção futura, bem como as respostas e informações às suas questões iniciais.

A observação participante é “uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p.155). Assim, o período de observação foi orientado, na medida em que se criaram instrumentos específicos, como a grelha de observação e o diário de formação. A grelha de observação foi elaborada pela díade, contendo indicadores de observação focada no que diz respeito às práticas da professora cooperante, ao espaço físico e à turma. Por sua vez, o diário de formação permitiu que a mestranda anotasse elementos essenciais da observação e refletisse acerca dos mesmos para a futura planificação de atividades.

A metodologia IA pressupõe, tal como já foi referido, que o professor analise as suas práticas e preveja os resultados esperados após a ação educativa. Ao longo da intervenção, a mestranda elaborou documentos de reflexão individual e conjunta, mais concretamente, a narrativa individual e a narrativa colaborativa, guião de pré-observação e grelhas de verificação. A narrativa individual e a narrativa colaborativa foram instrumentos de reflexão, nos quais a mestranda refletiu acerca das suas práticas, concepções, dificuldades e potencialidades. O guião de pré-observação permitiu orientar a atividade observada e avaliada pela professora orientadora, com o intuito de facilitar a reflexão conjunta. Por fim, as grelhas de verificação eram elaboradas para cada atividade, permitindo que a díade verificasse os objetivos atingidos por cada aluno, com o propósito de orientar a prática educativa para o sucesso da aprendizagem.

Tal como se pode verificar, a prática pedagógica orientou-se segundo a metodologia de investigação-ação, através de instrumentos e técnicas de recolha de dados, bem como uma postura reflexiva e investigativa constante, por parte da mestranda.

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

A reflexão constitui um elemento fundamental da profissão docente, proporcionando uma análise e melhoria das práticas educativas e, conseqüentemente, a construção de novos conhecimentos teóricos e práticos. Será, então, relevante a análise crítica e reflexiva acerca da prática pedagógica supervisionada da mestrandia, com o intuito de reconhecer os pontos positivos e negativos da intervenção e das respectivas práticas, com vista ao seu aperfeiçoamento. O capítulo em questão apresenta a descrição e análise das atividades desenvolvidas ao longo da prática pedagógica, com base na metodologia de investigação-ação, ou seja, reflexão sobre e na ação.

O início da intervenção pedagógica foi marcado pela observação do contexto escolar e da turma na qual se desenvolveu a ação educativa, com vista à identificação das suas características, potencialidades, limitações, necessidades, dificuldades e interesses. A observação, como foi referido no capítulo anterior, estabeleceu “a principal fonte de regulação da atividade do professor e dos alunos, constituindo a base de avaliação de diagnóstico e formação” (Dias, 2009, p.175). A observação realizada pela formanda desenvolveu-se de forma participante, devido à sua participação nas atividades, com o cuidado de manter a integridade do papel observador; sistemática e naturalista, tendo sido realizada no meio natural dos alunos, com a utilização de técnicas e métodos de anotação para uma melhor descrição das situações e dos alunos (notas de campo e diário de formação); transversal, devido à observação e análise das competências dos alunos, durante um período de tempo; molar e molecular, com vista à observação do caráter global e específico dos comportamentos, ações e gestos dos alunos.

Assim, a fase da observação proporcionou o desenrolar da planificação de atividades, bem como a implementação de um projeto direcionado para a turma em questão. Em conversa com os alunos, a diáde apercebeu-se do gosto

por aprender através da ação, uma vez que os alunos demonstraram um interesse especial por atividades em grupo, que envolvam sobretudo a expressão plástica, a expressão dramática e a utilização de tecnologias. Ao questionar os alunos acerca das suas motivações profissionais futuras, as respostas variaram entre “quero ser atriz e fazer teatros” (M.), “quero ser *youtuber*, para as pessoas se divertirem com os meus vídeos quando chegarem do trabalho” (G.), “quero ser cientista, porque gosto de fazer experiências” (T.), entre outras. Para além disso, através do acesso aos processos individuais de cada aluno, verificou-se que eram bastantes os casos que não possuíam computadores e acesso à *internet* na sua propriedade. Através de conversas informais com a professora cooperante e da consulta dos *dossiers* e cadernos dos alunos, foi possível constatar que as principais dificuldades dos mesmos eram a nível da Língua Portuguesa (erros ortográficos, construção frásica, redação...). Assim, optou-se pela implementação de um projeto com vista à melhoria das competências escrita e oral recorrendo a atividades práticas e ao recurso às tecnologias, de forma intencional, ou seja, que fizessem sentido para a mobilização de conteúdos. Ao longo da intervenção pedagógica utilizaram-se os seguintes programas: *Youtube* (vídeos e músicas), Escola Virtual (mobilização de conteúdos e consolidação), *Prezzi* (apresentações), *Slideshare* (histórias), *Voki* (criação de avatares), jogos (consolidação de conteúdos), *Bubbl.us* (construção de esquemas e chuva de ideias), *Toondoo* (criação de banda desenhada) *StoryJumper* (criação de histórias) e *Tagxedo* (chuva de ideias e consolidação das atividades). Apesar de terem sido utilizados recursos tecnológicos variados, o projeto implementado dirigiu-se, sobretudo, para a construção de avatares. Numa das atividades em aula, a diáde optou por criar avatares para momentos de instrução das tarefas a realizar e para a consolidação das mesmas, através de questões dirigidas diretamente aos alunos. Os alunos ficaram surpreendidos e extremamente interessados, interagindo com os avatares como se fossem pessoas reais. Na aula seguinte, um dos alunos trouxe um conjunto de avatares criados por si, os quais expunham os conteúdos da área da matemática que estavam a ser abordados e questionavam os seus colegas. Assim, criou-se uma nova dinâmica na turma, em que os alunos poderiam trazer os seus próprios avatares e dirigir um momento da aula. O projeto “Vokimania” desenvolveu-se, então, com a criação e utilização de avatares para a mobilização dos

conteúdos e para o desenvolvimento das atividades, sendo que na aula, os alunos que não possuíam computador eram convidados a participar e a criar os seus avatares. Note-se que, “na sociedade do conhecimento a educação é o sustento do desenvolvimento, pelo que os professores transportam uma forte responsabilidade no progresso social” (Flores, Escola & Peres, 2011, p.408) e devem proporcionar oportunidades aos seus alunos de se desenvolverem nas mais variadas dimensões, para se formarem cidadãos capazes na sociedade atual.

É de salientar a importância da criação de avatares para o desenvolvimento das competências linguísticas e de autocorreção, uma vez que os alunos tinham de escrever as suas falas e, ao ouvirem-nas, apercebiam-se dos erros ortográficos que haviam cometido. Para além disso, os alunos desenvolveram competências a nível do discurso oral e escrito, através da criação de diálogos. O projeto implementado resultou numa dinâmica com as famílias, em que os alunos apresentaram os principais conteúdos abordados ao longo da intervenção pedagógica com o recurso a músicas coreografadas, exposições orais e de produtos concebidos pela turma, dramatizações e apresentação de avatares. Para além disso, a díade criou um *blog*, com a devida autorização dos encarregados de educação, onde foram expostos os trabalhos dos alunos, bem como os avatares criados pelos mesmos. De facto, estas tecnologias atuais impulsionam novas formas de ensinar e de aprender e têm encetado novas formas de disseminação e de democratização da aprendizagem, como referem Flores, Escola e Peres (2011). Segundo os autores mencionados, as tecnologias contribuem para melhorar a motivação, a compreensão, a concentração, a participação, a organização, a criatividade e a eficiência, para além de facilitarem um maior envolvimento ao nível da escrita, do cálculo mental e da capacidade de trabalho (idem). De referir que a mestrande, juntamente com o seu par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, se debruçaram sobre este assunto, investigaram, questionaram os familiares, os alunos, os professores e o diretor, podendo constatar que aprender implica satisfação, sendo que as entrevistas aos alunos revelaram o sentimento de entusiasmo, de alegria e de felicidade como denominador do ambiente educativo com o *Voki*. Falam de emoções fortes e da realização de tarefas com prazer, nomeadamente porque “se podia pôr animais, pessoas e falavam o que

nós escrevíamos”. Revelam, também, o quanto aprenderam com a realização de avatares, nomeadamente quando apresentavam trabalhos por eles produzidos, sendo que a maior dificuldade teve enfoque na gravação dos seus próprios avatares e na possibilidade destes “dizerem tudo e corretamente”. Quanto aos pais consideram que a educação dos seus filhos deve passar por este tipo de preparação porque os prepara para a vida, os familiariza com as TIC, incita a aprendizagem e promove momentos de interajuda pais/filhos (Flores, Eça & Rodrigues, 2015).

É de realçar que neste projeto os alunos optaram voluntariamente por um processo de aprendizagem, seguindo cada um uma trajetória de acordo com o seu nível de interesse e capacidade criativa, pelo que realçamos aqui uma linha construtivista que permite que cada aluno instigue a sua curiosidade, encontre respostas a partir dos seus próprios conhecimentos e interesses em interação com os seus colegas e família/amigos, e a realidade da escola. Temos, assim, alunos que participam ativamente na sua própria aprendizagem, que são pró-ativos, que experimentam, que constroem conhecimento, sabem aplica-lo e partilham-no em público (escolas e aos outros de modo *online* no *blog*).

De revelar que os autores (idem, p.176) concluíram que:

- cada aprendizagem adquire sentido quando enquadrada num ambiente educativo que envolve os alunos;
- uma conceção adequada de estratégia de ensino e de recursos selecionados ao contexto dos alunos conduz a uma maior implicação de alunos e encarregados de educação, o que satisfaz o professor;
- o saber prévio dos alunos e a articulação curricular dá sentido à experiência e sustenta novos conhecimentos, promovendo criatividade e entusiasmo;
- as TIC são recursos que podem animar a participação dos encarregados de educação no processo educativo e promovem a aproximação destes à escola e aos seus educandos;
- as TIC melhoram a literacia de todos os participantes, quebram barreiras, estimulam oportunidades, mas exige uma boa estratégia e orientação por parte do professor.

A mestranda realça a sua participação neste artigo, enquanto autora do mesmo e do projeto, na medida em que foi uma experiência única na sua formação, pois permitiu sentir o impacto do mesmo nos alunos e na comunidade escolar sob sua orientação e seu par pedagógico, investigou sobre o mesmo e sentiu-se uma professora realizada, que também participa na melhoria da qualidade da educação e na sociedade em geral. É de salientar que o projeto implementado foi construído juntamente com os alunos, fomentando a relação professor/alunos, num ambiente que transmitia confiança e segurança pelas suas opiniões e vivências. Neste sentido, foi gratificante observar os alunos como promotores da sua própria aprendizagem, dialogando entre si, chegando a consensos, produzindo novas informações e novos instrumentos de aprendizagem, ou seja, crescendo conjuntamente em torno de todas as dimensões.

Ainda relativamente à observação, a qual se desenrolou com o objetivo de “obter o máximo de informações que lhe é possível”, permitiu conhecer o contexto de intervenção, com vista a uma planificação intencional e fundamentada (Lessard-Hebert, Goyette & Boutin, 2005, p.156). As planificações eram realizadas para cada dia da intervenção, estruturando-se em cinco colunas: tempo previsto, onde era discriminada a hora de início e fim da atividade e respetiva duração; áreas curriculares, domínios e descritores; percurso da aula, na qual se discriminavam os momentos da atividade, bem como estratégias para a sua concretização; recursos (humanos, materiais e tecnológicos); e avaliação, contendo instrumentos que permitiam avaliar o percurso dos alunos e o seu envolvimento nas atividades (produtos das tarefas e grelhas). Assim, a díade adotou uma postura crítica e reflexiva, gerindo todos os elementos da planificação de forma intencional e fundamentada, pois “a gestão (...) é, essencialmente, um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir (...) e implica analisar a situação que se apresenta e confrontá-la com aquilo que se pretende atingir” (Roldão, 1999, p.37).

A planificação realizada ao longo da prática pedagógica supervisionada, em díade e com o apoio e orientação da professora cooperante, baseou-se em técnicas, estratégias e métodos, referidos na fundamentação teórica, de modo

a proporcionar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e adaptado às características da turma. Deste modo, a planificação foi elaborada com base nos conhecimentos prévios dos alunos, nas suas necessidades e nos seus interesses, utilizando estratégias cooperativas e proporcionando momentos de diálogo e construção coletiva de conhecimentos, com recurso às tecnologias da informação e comunicação. É de referir que a planificação “aponta-nos para a flexibilidade e multiplicidade de possibilidades (...) em que se vai reformulando a mercê das novas informações que estão sistematicamente a ser recebidas”, envolvendo as previsões e a construção de mapas conceituais como meios de pesquisa (Vasconcelos, 2011, p.15). Atenta-se, assim, na importância da construção de mapas conceituais para o delinear da planificação, baseados na articulação das várias áreas do saber, das tarefas, dos objetivos e dos descritores de desempenho que se pretendem atingir.

As atividades, quer de mobilização de conteúdos, quer de consolidação de conhecimentos, foram realizadas com diversos programas *online*, bem como através de momentos de trabalho cooperativo, de apresentação e exposição, em turma e para a comunidade escolar, através de teatro e música. Foi possível, deste modo, a adequação do processo de ensino-aprendizagem aos alunos em questão, face às suas necessidades e interesses. Contudo, tendo em conta os problemas comportamentais da turma, como o desrespeito pelo outro e a violência verbal e corporal, a concretização de certas atividades não foi tão eficaz como esperado. Assim, optou por intervir diretamente nestas situações, através de momentos de diálogo e de reflexão com a turma, atentando na importância da educação moral e cívica, bem como da educação para a cidadania, visando “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros” (ME - Linhas Orientadoras para a Cidadania, 2012, p.1). A mestranda considera que a é a vivência da cidadania que nos permite a aprendizagem da mesma, pelo que os processos democráticos deverão ser fomentados no meio escolar, para que desde cedo as crianças e alunos desenvolvam um pensamento crítico e sejam capazes de agir com respeito e de forma ponderada perante todo o indivíduo.

Assim, torna-se fundamental a apresentação das atividades mais relevantes no que concerne ao percurso da prática pedagógica supervisionada e do projeto implementado, as quais se seguem de forma sequencial e refletida, de acordo com a observação realizada ao contexto. As atividades enunciadas de seguida dizem respeito a momentos fulcrais para o desenvolvimento do projeto, contendo tarefas que integravam tanto a aquisição de competências das várias áreas do saber e de trabalho em grupo, como competências digitais. É de salientar que o percurso de atividades descritas e analisadas correspondem a elementos apresentados na dinamização das apresentações às famílias, no final da prática pedagógica.

As primeiras atividades implementadas na turma, pela díade, foram concebidas no âmbito da Semana da Alimentação, a qual decorreu na instituição escolar entre os dias 12 e 17 de outubro. As atividades em questão encontram-se aqui descritas e analisadas devido à sua importância para a mestrandas, tendo sido o primeiro contexto de intervenção.

A primeira atividade realizou-se a 15 de outubro e constituiu uma dinâmica que pretendia consolidar conteúdos que na altura estavam a ser abordados pela professora cooperante, sendo estes a classificação de palavras quanto à divisão silábica e à sílaba tónica. A díade escondeu imagens de diversos alimentos no espaço exterior, os quais deveriam ser encontrados pelos alunos e assim que cada aluno possuísse um alimento, deveria proceder à sua divisão silábica e dirigir-se para o conjunto correto. No chão, encontravam-se quatro conjuntos (cordas em forma de círculo), sendo que cada um correspondia aos monossílabos, dissílabos, trissílabos e polissílabos. Na sala de aula, em grande grupo, realizou-se a consolidação da atividade, através do preenchimento de uma grelha, de forma escrita (classificação quanto à divisão silábica e à sílaba tónica) e, de seguida, concebeu-se um cartaz no qual se dividiram os alimentos encontrados com os critérios “alimentos saudáveis” e “alimentos não saudáveis”. Esta atividade foi crucial para o conhecimento dos alunos e dos seus comportamentos face a tarefas dinâmicas e fora do contexto de sala de aula, uma vez que estes se encontravam mais à vontade e num ambiente próximo e estimado pelos mesmos. A maior dificuldade encontrada pelas mestrandas foi a nível da apresentação das regras e das instruções das tarefas

a realizar, uma vez que no espaço exterior os alunos se desconcentraram e dispersaram, dificultando a gestão do tempo da atividade, a qual foi interrompida diversas vezes para a clarificação das regras de uma forma mais assertiva. Deste modo, a díade deveria ter realizado esse momento em contexto de sala de aula, para que todos ouvissem com clareza todas as instruções e se dirigissem ao exterior conscientes dos procedimentos a realizar. No entanto, é de salientar a importância do jogo para o desenvolvimento cognitivo e físico, bem como para a apropriação de regras e instruções, na medida em que o aluno expressa os seus sentimentos, as suas vivências e os seus conhecimentos, o que constitui o ponto de partida para a construção do seu pensamento e da manifestação do mesmo. O jogo pode ser definido como uma atividade complexa com predominância motora e emocional, que se desenrola espontaneamente ou de forma organizada, segundo regras pré-estabelecidas, com o objetivo recreativo, desportivo e ao mesmo tempo de adaptação à realidade social. É de referir que no 1º CEB a atividade motora deve estar presente de uma forma sistemática, permitindo o desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades motoras fundamentais, o desenvolvimento de capacidades condicionais e coordenativas e o desenvolvimento de relações pessoais e de cumprimento de regras e normas. Apesar das implicações a nível da concentração e dispersão, por se tratar de uma atividade inicial de exterior, verificou-se um compromisso por parte dos alunos na concretização das tarefas propostas. Os alunos mostraram-se bastante motivados, dando a entender que haviam sido adequadas ao seu nível de desenvolvimento, tendo sido desafiadora para os mesmos. Ao longo da prática pedagógica, a díade colocou folhas na parede da sala, para que os alunos avaliassem as atividades. Desta forma, para além da autoavaliação realizada pelas mestrandas, estas eram também sujeitas a uma heteroavaliação, que influenciava a planificação de novas atividades com o propósito de as adequar aos interesses dos alunos. A avaliação constitui um instrumento de melhoria das práticas educativas, bem como de crescimento profissional e pessoal, na medida em que as mestrandas atentam nas críticas e constrangimentos encontrados para o fortalecimento do seu modo de ensinar. O aluno “é, pois a instância reguladora de todo o processo, o referente central em torno do qual o professor terá de organizar toda a sua ação como gestão do currículo (...) e é sobre eles que tem de incidir a sua análise” (Roldão, 1999,

p.56). Assim, na folha verde os alunos deveriam refletir acerca dos pontos positivos das atividades realizadas, referindo as tarefas e momentos que mais gostaram. Por sua vez, a folha vermelha seria onde os alunos referiam as tarefas e atividades que menos gostaram ou que correram menos bem, avaliando quer a postura das mestrandas, quer os seus próprios comportamentos. No caso desta atividade a apreciação dos alunos foi “o jogo das sílabas foi muito divertido” (C.); “gostei de procurar as imagens dos alimentos” (M.); “gostei de aprender lá fora” (I.); “tive dificuldade em encontrar o meu alimento, tive de pedir ajuda aos meus amigos” (N.); “o que correu mal foi ter começado a chover porque as imagens molharam-se” (T.).

A atividade que decorreu no dia seguinte contou com a presença de um estudante de medicina do 5ºano, com o intuito de proporcionar aos alunos uma abordagem mais técnica acerca da alimentação saudável. A Direção-Geral da Educação concebeu um conjunto de referências e linhas orientadoras que evidenciam a importância da aquisição de conhecimentos, princípios, “atitudes e valores que permitam tomar decisões adequadas à sua saúde e ao seu bem-estar físico” (ME – Linhas Orientadoras para a Cidadania, 2012, p.5). Os conteúdos abordados ao longo da manhã orientaram-se para os princípios básicos de uma alimentação saudável e dos benefícios dos mesmos para a vida e para o corpo humano, a estrutura e constituição da pirâmide alimentar, as calorias desejáveis para o peso e idade do indivíduo e as doenças associadas a uma alimentação pouco saudável. As estratégias para a dinamização da atividade foram encontradas pela diáde, pela professora cooperante e pelo aluno envolvido, baseando-se em pequenos seminários interativos, com momentos de exposição, interpretação de imagens e gráficos, momentos de diálogo e reflexão acerca das práticas diárias de cada aluno e em momentos de trabalho cooperativo. Assim, a intervenção iniciou-se com uma pequena conversa em grande grupo, na qual o “Doutor Pedro” questionou os alunos acerca da sua conceção de alimentação saudável e das práticas que a família realizava em casa. O diálogo resultou em diversas opiniões acerca da alimentação e dos alimentos mais apropriados para um estilo de vida saudável, sendo que foram organizadas de acordo com o discurso do estudante de medicina, o qual elucidou as regras para uma alimentação saudável: importância do pequeno-almoço, do número de refeições, das quantidades e

da variedade de alimentos. A atividade teve continuidade com a análise de uma pirâmide alimentar, onde se encontravam discriminados os alimentos e tipos de nutrientes, bem como as porções desejadas de cada piso da pirâmide. A tarefa seguinte consistiu num momento de trabalho cooperativo com o intuito de consolidar os conteúdos mobilizados, através da construção de uma pirâmide alimentar com recurso a revistas de supermercado. Foram então formados os grupos, previamente pensados com a intervenção da professora cooperante, de acordo com os níveis de desenvolvimento e questões de afetividade, para um melhor funcionamento dos mesmos e, consequentemente, uma concretização eficaz da atividade. Os grupos, com orientação do “Doutor Pedro”, da díade e da professora cooperante, construíram a sua própria pirâmide, demonstrando as informações retidas do momento de exposição e, de seguida, apresentaram o seu produto à turma, com o intuito de promover um diálogo reflexivo acerca dos elementos corretos e em falta. De seguida, procedeu-se a um momento de exposição, no qual se mobilizaram conteúdos acerca do sistema digestivo, nomeadamente dos órgãos e dos processos da digestão, bem como informações importantes acerca dos nutrientes energéticos e do seu impacto no metabolismo. Seguidamente, realizou-se uma pequena dinâmica em que, recorrendo a um programa de cálculo *online*, os alunos puderam calcular as calorias necessárias face às suas características e estilo de vida (altura, peso, idade, sexo, atividade física). Para além disso, o estudante de medicina aproveitou as embalagens de iogurte, leite, bolachas e bolos que os alunos haviam trazido para o seu lanche, para os questionar acerca das calorias dos mesmos. Desta forma, os alunos foram convidados a refletir acerca da sua alimentação, de uma forma mais concreta e técnica, conhecendo os processos para analisar os alimentos que ingerem. Por fim, decorreu um momento de sensibilização para as principais doenças associadas a uma alimentação incorreta, bem como para as práticas desejáveis. A planificação realizada teve como principais objetivos a regulação da atividade face ao projeto educativo da instituição escolar, a mobilização de conteúdos e de informações relevantes para a vida dos alunos e a observação dos comportamentos, atitudes e valores no que diz respeito ao trabalho em grupo. Face aos interesses e necessidades da turma, a díade pretendia analisar a conduta dos alunos em contexto de trabalho cooperativo, com vista ao aperfeiçoamento de atividades posteriores. Neste aspeto, pôde constatar-se

um envolvimento de todos os alunos, transmitindo confiança, interesse e motivação pelas tarefas propostas. Os aspetos menos positivos, no que diz respeito à observação da postura dos alunos em trabalho cooperativo, foram momentos de conflito, em que demonstraram dificuldade em chegar a um consenso, bem como o desrespeito pelo espaço e pelo trabalho dos outros grupos, devido ao volume de voz elevado. Contudo, todos os grupos respeitaram o tempo previsto das tarefas e atingiram os objetivos propostos, tendo construído as pirâmides corretamente, tendo em conta as informações mobilizadas. Face às restantes tarefas verificou-se um grande entusiasmo e participação ativa, de forma conveniente e apropriada, sendo que os alunos não se dispersaram dos assuntos propostos. Os alunos foram também capazes de associar os conteúdos à sua vida pessoal, refletindo acerca das suas práticas menos apropriadas. Tendo em conta que “é só a partir dos seis ou sete anos que a criança consegue genuinamente ouvir ou falar com as outras crianças”, também os momentos de diálogo e de partilha de experiências do quotidiano constituíram uma forma de desenvolver a oralidade e o raciocínio lógico e científico dos alunos, na medida em que incorporaram novas informações nas suas estruturas e desenvolveram um pensamento e um discurso argumentativo face aos conteúdos abordados (Sprinthall, 1993, p.149). Assim, a aprendizagem em contexto de sala de aula deve determinar a aquisição de capacidades de diálogo crítico e reflexivo, tendo em conta que ao participar, em vez de ouvir e memorizar, o aluno torna-se um sujeito ativo no seu desenvolvimento. Relativamente às folhas de avaliação das atividades, apenas foram elucidados aspetos positivos, tais como: “gostei muito da pirâmide que construímos em conjunto com o Doutor Pedro” (Ma.); “gostei muito de aprender com o Doutor Pedro” (B.); gostei de ver as calorias do meu sumo” (T.); “gostei de calcular as calorias na *internet*” (G.). Os aspetos referenciados permitiram dar a entender o gosto pela exposição interativa, com recurso às tecnologias, bem como pelo trabalho em grupo. Tendo em conta a reflexão anterior, a diáde decidiu utilizar os aspetos positivos e negativos da atividade para promover situações futuras mais fundamentadas, formando grupos heterogéneos que demonstrem um bom funcionamento e elucidando as instruções e tempos para cada tarefa, com o intuito de desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos alunos.

O percurso de atividades planejado para a semana de 22 a 24 de outubro teve como base a mobilização de saberes e de práticas alusivos às catástrofes naturais, ou seja, permitiram dar a conhecer os procedimentos a realizar caso se deparem numa situação concreta de catástrofe (secas, inundações, incêndios, sismos). Assim, para a mobilização de conteúdos acerca do assunto mencionado, foram encadeadas as seguintes tarefas: visionamento de vídeos relativos a catástrofes e preenchimento de folhas de interpretação dos mesmos, elaboração de planos de emergência e simulação, construção de cartazes informativos e sua apresentação à comunidade escolar.

No primeiro dia foram abordados as secas, inundações e incêndios, sendo que as dinâmicas foram semelhantes nas várias tarefas. Em primeiro lugar, os alunos viram um vídeo, retirado do *youtube*, onde puderam constatar os efeitos das secas no meio ambiente, sendo que a mestranda teve o cuidado de alertar os alunos para os objetivos da atividade, de modo a que tirassem o maior proveito possível do vídeo para a posterior participação e aplicação de conhecimentos. De acordo com as notas pessoais de cada aluno iniciou-se um diálogo acerca das causas, consequências e formas de prevenção das secas, resultando numa representação esquemática elaborada com a participação de toda a turma. A segunda tarefa desenrolou-se da mesma forma, mas com foco nas inundações, mais precisamente do rio Douro, por se tratar de um rio conhecido pelos alunos. A mobilização de conteúdos acerca dos incêndios partiu de uma conversa inicial, onde os alunos puderam transmitir os conhecimentos prévios acerca desta temática, o que é a base do processo de ensino-aprendizagem, sendo que o professor deverá proceder à “análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”, com especial enfoque nos conhecimentos prévios, obstáculos e erros para o desenrolar de situações de aprendizagem (Decreto-Lei n.º241/2011, de 30 de agosto, Anexo n.º2 - II). Seguidamente construiu-se um cartaz preventivo, quer de incêndios florestais, quer de incêndios urbanos, os quais possuíam imagens e frases alusivas a causas dos incêndios. A atividade terminou com uma ficha de consolidação, para que os alunos expusessem as suas dúvidas e demonstrassem as informações retidas ao longo das tarefas. Durante o desenvolvimento das tarefas, a díade deparou-

se com diversas dificuldades, mais concretamente a nível comportamental e de captação da atenção dos alunos. O desinteresse da turma foi provocado sobretudo, na opinião da mestranda, pelo facto de as estratégias das duas primeiras tarefas se terem mostrado repetitivas. Outra condicionante da atividade consistiu no facto de os vídeos escolhidos serem demasiado extensos e possuírem muita informação a reter, o que constituiu um grande obstáculo para a interpretação dos mesmos. Face a esta questão, a díade deveria ter sido mais assertiva no que diz respeito à anotação de ideias principais dos vídeos, uma vez que uma das instruções foi “quem achar necessário deve ir anotando as informações importantes”, pelo que as mestrandas deveriam ter tornado esta tarefa obrigatória, em vez de facultativa. Para além disso seria fulcral a conceção de uma folha de apoio ao visionamento dos vídeos, orientando a atenção dos alunos para os aspetos fundamentais e para uma posterior interpretação de sucesso dos mesmos. A atividade descrita e analisada foi relevante para a mudança das práticas da mestranda, permitindo que se apercebesse da importância de materiais de apoio bem construídos e intencionais para o desenvolvimento das competências dos alunos. É, assim, necessário que o professor tenha consciência que a análise crítica de materiais será essencial para o uso consciente dos mesmos, pelo que deverá atentar em formas de “entender os objetivos, os conteúdos, as atividades e a avaliação de cada sequência de aprendizagem” e a forma como estes se articulam (Lomas, 2006, p.274). Deste modo, perante um dado recurso educativo, torna-se pertinente que o professor reflita em aspetos como a pedagogia linguística e didática, as formas sugeridas de agir e de mobilizar conteúdos, até que ponto a organização e estrutura são coerentes com o nível de desenvolvimento dos educandos, bem como analise os objetivos, conteúdos, estratégias, atividades e avaliações propostas. Segundo o autor, “é essencial que qualquer indagação crítica sobre a idoneidade pedagógica dos materiais didáticos comece por avaliar se se especificam com clareza as opções linguísticas, psicopedagógicas e ideológicas de acordo com as quais foram concebidos e elaborados” (Lomas, 2006, p.279). A mestranda considera, assim, que a investigação e reflexão para a conceção de materiais e recursos são fundamentais para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, pelo que o profissional docente deverá ser capaz de adotar uma postura indagadora e de questionamento constante. Contudo, torna-se importante de salientar que o momento de reflexão em

grande turma e conseqüente elaboração de esquemas e teias de ideias permitiu que as lacunas de informação fossem preenchidas, através da partilha de aspetos diversificados. A tarefa de construção de cartazes preventivos acerca dos incêndios teve um impacto mais positivo na turma, uma vez que os alunos participaram ativamente na colagem das imagens e na elaboração de frases alusivas às mesmas. Esta tarefa foi a que deteve a maior parte dos comentários positivos dos alunos, nas folhas verdes, tais como: “gostei de descobrir as frases para as imagens dos incêndios” (M.); “gostei de colar as imagens nos cartazes” (I.). Em contrapartida, as apreciações realizadas face às tarefas anteriores foram: “não percebi o vídeo das secas” (B.); “tive dificuldade em escrever durante o filme” (Be.). A realização da ficha final foi muito importante para a consolidação dos aspetos abordados, uma vez que os alunos, após a preencherem de forma individual, puderam corrigi-la em grande grupo e trocar impressões, dialogando com o intuito de chegar a uma conclusão de correção. As fichas de avaliação/consolidação e sua correção constituem uma das técnicas de Freinet, as quais se apoiam no princípio da cooperação entre alunos e professores, no sentido de encontrar soluções possíveis e reflexivas em conjunto.

No dia 23 de outubro abordaram-se os procedimentos a efetuar antes, durante e após um sismo, utilizando a mesma estratégia do dia anterior: visualização de um vídeo, diálogo em turma e construção de uma teia de ideias. Desta vez a díade utilizou as reflexões anteriores para aperfeiçoar o percurso da atividade, pelo que o vídeo escolhido foi mais direcionado e adequado para a turma e foi fornecida uma folha de apoio para uma melhor anotação por parte dos alunos. A tarefa seguinte consistiu na interpretação do plano de evacuação da sala de aula e na realização de um simulacro, com o intuito de dar a conhecer os procedimentos corretos, apelando para a calma, concentração e organização dos alunos. Tal como foi mencionado anteriormente, uma das grandes prioridades das mestrandas seria o desenvolvimento de competências linguísticas e de trabalho cooperativo, pelo que a tarefa seguinte residiu em competências básicas para a construção de um cartaz expositivo-informativo, sendo que em grupo se planificou a estrutura do cartaz a desenvolver no dia seguinte. Tal como seria de esperar, a atividade teve um impacto mais positivo na turma, devido à sua melhor estruturação e à

maior orientação por parte da díade, conscientes de que o papel do professor é o de facilitar as aprendizagens dos alunos. Os alunos demonstraram-se muito entusiasmados no decorrer das várias tarefas, contribuindo ativamente para o planeamento do plano de evacuação, bem como da construção de cartazes para posterior apresentação à comunidade escolar. As tarefas desenvolveram-se, então, nos termos da função de profissionalidade docente – “significa fazer aprender” -, na medida em que os alunos pesquisaram, refletiram, dialogaram, experimentaram e expuseram as suas ideias e construíram novas informações (Roldão, 1999, p.114).

No dia seguinte, os alunos concretizaram os cartazes acerca das catástrofes que haviam sido planificados anteriormente, através do trabalho cooperativo. Iniciou-se a atividade recordando os alunos da planificação que havia sido feita no dia anterior, utilizando o quadro interativo para apresentar as ideias principais da estrutura dos cartazes expositivo-informativos. Tendo em conta os pressupostos teóricos do trabalho cooperativo, referenciados anteriormente na fundamentação teórica, deve atentar-se em três fases essenciais ao percurso do trabalho: pré-implementação, implementação e pós-implementação. Assim sendo, as mestrandas começaram por explicar a estratégia que pretendiam utilizar, conversando com a turma acerca dos seus referenciais de trabalho em grupo – comportamentos, regras e valores. Os alunos demonstraram conhecer bem as regras de trabalho em grupo na sala de aula, referindo regras básicas como: “falar baixo, não levantar sem autorização, não brincar, respeitar os outros”, entre outras. De seguida procedeu-se à formação de grupos de trabalho cooperativo, com a participação dos alunos, exigindo uma maior responsabilidade e autonomia perante o trabalho a desenvolver e os objetivos a atingir. Os alunos empenharam-se bastante na formação dos grupos, demonstrando espírito crítico, argumentativo e poder de negociação face aos grupos que queriam formar. Perante a planificação e estruturação anteriormente realizada, os grupos organizaram-se e atribuíram papéis aos seus elementos, tais como líder, leitor, escritor e artista, desenvolvendo o seu trabalho de forma cooperativa e estruturada. No final, em grande grupo, realizou-se uma pequena reflexão e síntese dos aspetos mais relevantes do trabalho, bem como uma exposição oral com apoio dos cartazes de cada grupo para a turma. O momento de exposição à turma serviu como treino para a

apresentação do trabalho à comunidade escolar, dado que foram sorteados aos grupos as turmas em que iriam apresentar os seus produtos. Com a devida preparação, os grupos apresentaram-se às diversas salas (pré-escolar e 1º CEB) referindo as ideias principais de todo o trabalho desenvolvido e sensibilizando os seus colegas para os procedimentos a realizar no caso de catástrofes naturais. A exposição oral por parte dos alunos deve ser fomentada pelo professor, sendo que devem ser criados espaços e momentos de oralidade em contexto de sala de aula. As Metas de Curriculares de português, no domínio da oralidade, estabelecem como objetivo, neste âmbito, a produção de “discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor”, sendo que um dos descritores de desempenho atenta em apresentações orais, devidamente planificadas (ME - Metas Curriculares de Português no 1º CEB, 2012). Através da avaliação em conjunto com a turma, bem como com a diáde e a professora cooperante, pôde verificar-se que o trabalho desenvolvido foi adequado e motivador para a turma, sendo que os alunos demonstraram competências sociais necessárias ao trabalho em grupo e não se dispersaram dos resultados desejados. Para além disso, mostraram-se relevantes para a comunidade escolar, pois seriam agentes de mobilização de informações importantes, envolvendo-se nas tarefas com entusiasmo e responsabilidade. A postura da mestrande foi sobretudo de orientação, sendo que interveio quando necessário na adequação e correção das informações dos cartazes e na gestão de conflitos durante o trabalho cooperativo. O *feedback* dos alunos foi muito positivo, uma vez que as suas impressões nas folhas de avaliação foram: “gostei de falar com os meninos do jardim-de-infância” (Be.), “gostei de mostrar o nosso trabalho à escola” (G.), “gostei de construir os cartazes” (Ma.). As atividades descritas foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto, uma vez que permitiram que os alunos se familiarizassem com o trabalho cooperativo e com a apresentação dos seus produtos, criando sentimentos de valorização, autonomia e confiança aos alunos.

Na semana de dia 29 a 31 de outubro, a diáde optou por proporcionar o desenvolvimento de competências relativas à escrita de histórias, no âmbito do dia de *Halloween*. Para além de os alunos criarem as suas próprias histórias de terror, iriam também poder encená-las e dramatiza-las, com a devida

orientação. A atividade iniciou-se com um efeito surpresa, uma vez que quando os alunos entraram na sala, estava um ambiente escuro, com pequenas velas e podiam ouvir músicas alusivas ao *Halloween*. Os alunos, muito surpresos, aperceberam-se que deveriam sentar-se em roda, em volta de uns cartões colocados no chão e das velas acesas. A díade colocou um lençol por cima das cabeças dos alunos e sentou-se junto aos mesmos, pedindo a máxima atenção pois iriam ouvir uma história assustadora. As mestrandas viraram dois cartões, os quais continham uma personagem e um local de ação e inventaram uma história de terror, com um tom de voz elevado e com muita expressividade, mexendo o lençol continuamente. Este momento consistiu num pequeno exemplo da tarefa que os alunos iriam realizar, ou seja, a criação de uma história de terror. Formaram-se pares e um trio e procedeu-se à escolha de dois cartões por cada grupo, com uma venda, para que fosse sorteado e não houvesse injustiças. De seguida, os grupos receberam uma folha de planificação da história, onde teriam de descrever o local e as personagens (características físicas e psicológicas) e apresentar as ideias do início, desenvolvimento e final da história. Após terem criado a sua história, os grupos deveriam avaliá-la, com recurso a uma folha de apoio, respondendo a questões colocadas na mesma. Foi disponibilizado um tempo específico para a encenação da história e, os grupos puderam apresentá-la à turma, com recurso a uma folha de votação da melhor história onde avaliavam o quão assustadora era. As histórias foram compiladas num livro de *Halloween*, para que este pudesse ser consultado e lido sempre que os alunos desejassem. É de salientar que a melhor história, escolhida pela turma por votação, foi apresentada à comunidade escolar, na sala de aula, no dia 31 de outubro. A mestranda considera que a atividade teve um impacto muito positivo na turma, uma vez que os objetivos foram atingidos com sucesso com envolvimento e interesse por parte dos alunos. Para além disso, as tarefas foram orientadas de forma adequada, pelo que os alunos preencheram as folhas de apoio para a estruturação das suas histórias, facilitando todo o processo de escrita. Todos os alunos participaram ativamente no percurso das tarefas propostas, certos das funções a desempenhar e dos objetivos a atingir. Para além disso, a exposição e dramatização das suas produções e respetiva votação por parte dos colegas, promoveu uma situação democrática, bem como o desenvolvimento de competências sociais, “formando cidadãos capazes de julgarem com espírito

crítico e criativo o meio social em que se integram (...) através da adoção de estruturas e processos participativos” (Decreto-Lei n.º46/86, de 14 de outubro, Capítulo I, Artigo 3.º). A avaliação dos alunos foi bastante positiva, sendo que apenas um escreveu acerca das suas dificuldades: “o meu par não me ajudou a fazer a história” (G.). Esta dificuldade surgiu da formação dos pares por parte da díade, que optou por formar pares heterogéneos, relativamente ao nível de desenvolvimento. Tal opção recaiu numa das vertentes do trabalho cooperativo, mais concretamente, na explicação por pares, na medida em que o aluno com mais facilidade se debruçou, sobretudo, para a aprendizagem do seu colega.

As atividades realizadas entre 19 e 21 de novembro foram também relevantes para o desenvolvimento do projeto, uma vez que tiveram um impacto muito positivo nos alunos, por terem sido experimentais e terem recorrido constantemente às tecnologias. Por esta razão, algumas das tarefas propostas e realizadas ao longo dos dias em questão foram apresentadas às famílias no final da intervenção educativa. A atividade que decorreu no dia 19 de novembro foi observada pela supervisora institucional, com vista à avaliação da mestrandia e conseqüente melhoria das suas práticas. No decorrer da atividade abordaram-se conteúdos relativos aos estados físicos dos materiais e substâncias, através de exposições interativas e de momentos experimentais com registo. A mestrandia iniciou a atividade com a apresentação de um *Prezzi* dinâmico, o qual abordava os conceitos dos três estados físicos e formas de os distinguir, através de tarefas práticas com objetos da sala de aula e de identificação de imagens. Os alunos, de forma organizada, participaram nas questões colocadas e puderam partilhar as suas conceções prévias. Enquanto visualizavam a apresentação preencheram um esquema construído pela mestrandia e com a utilização de *post-its*, com o intuito de captar as informações essenciais e, de seguida, visualizaram um vídeo retirado da Escola Virtual onde era demonstrada a “técnica da gota” para distinguir substâncias sólidas de líquidas. É de referir que os alunos possuíam consigo uma folha de registo, previamente concebida pela mestrandia, na qual anotavam as suas previsões e conclusões após realizarem a atividade experimental. Os alunos puderam experimentar a técnica através de uma dinâmica de identificação prática de várias substâncias – sal, açúcar, areia,

detergente, azeite, entre outros. Antes disso os alunos deveriam anotar, numa folha própria e estruturada, as suas previsões. Com um conta-gotas iriam verificar se as substâncias eram líquidas ou sólidas: se caíssem em forma de gota eram líquidas, caso contrário seriam sólidas. De acordo com os resultados obtidos, os alunos realizaram uma nova anotação na folha de registo, concluindo acerca da definição de materiais e substâncias sólidas e líquidas e formas de as distinguir. A atividade terminou com uma tarefa de consolidação, na qual os alunos desenharam, numa folha de formato A3 previamente dividida, três materiais ou substâncias no estado sólido, líquido e gasoso, escrevendo uma legenda para cada um. No final do dia, a díade promoveu uma atividade onde os alunos pudessem verificar a mudança do estado físico das substâncias neste caso, do chocolate. Assim sendo, procedeu-se ao aquecimento de chocolates variados numa panela, com recurso a uma placa de aquecimento e, posteriormente colocou-se o chocolate derretido em cuvetes próprias para serem colocadas no frigorífico. Assim, os alunos fizeram bombons, com o intuito de verificar a ação da temperatura nas substâncias e consequente alteração do estado físico. A atividade planificada e observada correu bem no geral, uma vez que os alunos participaram de forma ativa na construção de conhecimentos relativamente aos assuntos abordados, e demonstraram a aquisição de aprendizagens significativas no final das tarefas propostas. Contudo, a nível da organização e gestão dos alunos, a atividade poderia ter corrido melhor, sobretudo na tarefa experimental, uma vez que se verificou falta de instrução e de assertividade em relação aos comportamentos menos positivos da turma. A atividade experimental deveria ter sido dividida pelos alunos, enquanto os restantes realizavam outras tarefas, pois assim, todos os alunos teriam participado de forma adequada, em vez de se mostrarem meros observadores dos procedimentos dos restantes colegas. A tarefa de consolidação demonstrou a aquisição dos conhecimentos mobilizados, sendo que todos os alunos a desenvolveram corretamente. A mestrandia teve um *feedback* bastante positivo por parte da turma, sendo que as avaliações foram positivas e alguns alunos fizeram bombons em casa, com os seus familiares, e trouxeram no dia seguinte para partilhar com os colegas.

As atividades do dia seguinte visavam dar continuidade aos conteúdos abordados anteriormente, mobilizando saberes no que diz respeito às

mudanças de estados físicos da água na natureza – ciclo da água. Para tal, a atividade iniciou-se com a visualização de um vídeo da Escola Virtual acerca da quantidade de água consumível existente no nosso planeta, com o apoio de gráficos circulares que representavam a percentagem de água salgada e doce, dando origem a um momento de sensibilização e de diálogo em turma. Assim, os alunos foram incentivados a interpretar os dados apresentados nos gráficos e a partilhar as suas ideias e opiniões sobre a discrepância de água doce e potável, refletindo acerca das suas práticas diárias e familiares de poupança de água. É de referir a articulação da área do Estudo do Meio com a Matemática, atentando ao domínio da organização e tratamento de dados, através do desenvolvimento dos seguintes conteúdos: “frequência relativa; noção de percentagem; problemas envolvendo cálculo e comparação de frequências relativas” (ME - Metas Curriculares de Matemática, 2013, p.13). De seguida, apresentaram-se três avatares que discriminavam a existência de água nos três estados, dando alguns exemplos. O primeiro avatar pretendia evidenciar as propriedades da água no estado sólido existente no nosso planeta, bem como exemplificar formas da água neste estado, como o gelo, a neve, o granizo e a geada. Por sua vez, o segundo avatar dava exemplos de água no estado líquido existentes na natureza, tais como oceanos, mares, rios e lençóis subterrâneos. O último avatar referia as especificidades da água no estado gasoso, a qual se pode encontrar sob a forma de nuvens, de nevoeiro e de vapor de água. Os avatares dirigiram-se, também, aos alunos de forma direta e pessoal, colocando questões como: “C., já alguma vez viste água no estado sólido?”; “M.A., podes dar-me mais um exemplo de água no estado líquido?”; “M., já alguma vez viste ou tocaste em água no estado gasoso”. Assim, pretendia-se que os alunos reagissem ao avatar e interagissem com o mesmo e com os seus colegas, partilhando as suas conceções acerca dos diversos estados físicos da água e exemplificassem com situações concretas em que tenham estado em contacto com água sólida, líquida e gasosa. Durante o diálogo, o qual foi iniciado pelos avatares e conduzido pela díade, foi possível constatar que a maioria dos alunos se havia apropriado do assunto a tratar e das especificidades de cada estado físico da água, afirmando que: “o gelo que está no congelador é água sólida” (Br.); “quando tomamos duche, a casa de banho fica cheia de gotinhas de água e vapor de água” (G.); “quando fui à Serra da Estrela vi gelo e neve, que é água no estado sólido” (B.P.). Os alunos fizeram

uma ficha de consolidação dos conteúdos abordados e partilhados, na qual tinham de ligar imagens de paisagens aos estados físicos em que a água se encontrava. No final da manhã realizou-se uma atividade experimental sobre as mudanças dos estados físicos da água devido à alteração da temperatura, na sequencialidade das tarefas mencionadas anteriormente. A cada aluno foi fornecida uma folha de registo da atividade experimental, para que se registassem as previsões, os materiais utilizados, os procedimentos realizados em cada etapa e as conclusões. Começou por se medir a temperatura da água no estado líquido, sendo que os alunos registaram os materiais utilizados, os procedimentos e os resultados obtidos. Seguidamente colocou-se água líquida em cuvetes, as quais foram colocadas no congelador pela mestranda e dois alunos, para que posteriormente a turma verificasse o efeito que a diminuição da temperatura tem na água no estado líquido. Os alunos registaram as suas previsões, bem como os materiais e procedimentos realizados e enquanto as cuvetes estavam no congelador procedeu-se ao aquecimento da água líquida num recipiente apropriado e com a utilização da placa de aquecimento. Os alunos registaram, na folha de registo, as hipóteses, os materiais e procedimentos que haviam realizado e, de seguida os resultados obtidos, medindo a temperatura da água em ebulição. Assim que a folha de registos foi preenchida por cada aluno, colocou-se uma placa de vidro por cima do recipiente para se observar o processo de condensação. Por fim, a mestranda trouxe os cubos de gelo, permitindo chegar a conclusões no que diz respeito a solidificação e colocou-os num prato, para que se observasse o seu derretimento e se medisse a temperatura dos cubos de gelo. Desta forma, foram abordados os saberes acerca da solidificação, evaporação, condensação e fusão, de uma forma experimental e dinâmica com momentos de colocação de hipóteses, bem como de análise e reflexão de resultados. Como forma de consolidação da atividade anterior construiu-se uma representação esquemática, a qual foi preenchida pelos alunos e projetada no quadro interativo para correção em grande grupo. Foi apresentado, também, um vídeo da Escola Virtual que representava os processos de mudança dos estados físicos da água na natureza (ciclo da água) e realizado um *brainstorm* no *Bubbl.us* através do diálogo com os alunos. Para além disso os alunos puderam jogar um jogo *online* em que teriam de colocar as expressões “evaporação, condensação, precipitação, escoamento, infiltração e transpiração” nos

espaços corretos. A atividade desenrolou-se de forma sequencial e, na tarefa experimental a mestranda teve em conta os aspetos menos positivos que haviam sido refletidos anteriormente, definindo bem as regras e instruções no começo da atividade. Para além disso, a atividade foi realizada em grande grupo, sendo que os alunos participavam na sua vez, com autorização da diáde. A atividade experimental desenvolveu-se consoante o previsto, sendo que os alunos partilharam as suas ideias e hipóteses e tiraram conclusões perante os resultados obtidos. O preenchimento da folha de registos foi uma mais-valia para todo o percurso das tarefas, uma vez que os alunos colocaram hipóteses, previram resultados, experimentaram, observaram, verificaram as hipóteses e concluíram, ou seja, a construção de conhecimentos resultou da partilha de informações e do processo científico. Os alunos participaram bastante e positivamente ao longo de todos os momentos de trocas de ideias e informações e demonstraram uma grande responsabilidade no manuseamento de todo o material e no cumprimento das regras de segurança. Através dos métodos de consolidação foi possível verificar que os alunos estiveram com atenção durante a mobilização de saberes, uma vez que corrigiram a ficha de consolidação de forma crítica, contra-argumentando sempre que necessário. A mestranda considera que as estratégias encontradas foram adequadas à turma, sendo bastante diversificadas e interativas.

Por fim, o percurso de atividades de sexta-feira foi igualmente importante para o projeto, tendo sido uma das atividades também escolhida para a apresentação à comunidade escolar. A atividade contou também com o recurso a programas digitais, nomeadamente o *tagxedo* e um *quizz* interativo, isto porque o *Worldde* ou *Tagxedo*, segundo Flores, Oliveira e Orange (2014), permitem dar ao texto uma configuração criativa e personalizada; colocar alegoricamente as palavras, tornando-as atrativas e possíveis de captar com um único olhar; estimulam a motivação para a escrita, sendo que são de comunicação fácil e global e despertam a partilha com o mundo. Os autores (idem) acrescentam que podem representar um *brainstorming*, resultante de uma orientação do professor, investigação do aluno ou aprendizagem realizada, bem como o desenho de um contexto ou situação, ideias produzidas sustentadas num estudo efetuado, ou mesmo a recriação do aluno face a uma reflexão crítica gerada. Realçam, ainda, que esta imagem de palavras repetidas

toma forma e pode ser interpretada na imagem global das palavras, dando ênfase a um contexto significativo, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade, da criatividade e até da disponibilidade para o acesso consciente, pelo que além de sensibilização estética, pode ser um instrumento linguístico potenciador de desenvolvimento pessoal. No que diz respeito à prática da mestrandagem, iniciou-se com uma revisão dos conteúdos abordados anteriormente, através de questões colocadas aos alunos a partir do esquema elaborado no dia anterior. A construção de uma nuvem de ideias, através do *tagxedo*, onde eram colocadas palavras referentes à área vocabular do ciclo da água permitiu que os alunos dessem a conhecer, selecionassem e organizassem as suas conceções prévias e novas acerca do tema em questão. A imagem global dessas palavras permitiu prolongar a aprendizagem, uma vez que os alunos tiveram mais facilidade em se recordar dos aspetos enunciados e das ideias principais. Além disso, por terem sido construídas pelos próprios alunos, remete-se ao construtivismo, sendo que os alunos participaram ativamente e de forma colaborativa na construção do seu próprio conhecimento. Essas duas tarefas deram origem à estruturação textual de um pequeno resumo, elaborado em grande grupo, acerca dos processos do ciclo da água. Como forma de consolidação os alunos completaram palavras cruzadas, as quais mencionavam os processos de evaporação, condensação, precipitação, escoamento, infiltração e transpiração. A tarefa seguinte consistiu na visualização de um vídeo do *youtube*, onde crianças encenavam uma música da história “A menina gotinha de água”. Procedeu-se a um momento de diálogo com o intuito de interpretar o vídeo e o relacionar com os conteúdos abordados e, de seguida, apresentou-se um *Slideshare* com a história de Papiniano Carlos. Após a leitura e interpretação textual, os alunos dividiram-se em grupos e criaram uma melodia e coreografia para os versos da música presente na história, apresentando-o depois à turma para a votação. Por fim, realizou-se um *Quizz* interativo e de consolidação referente aos vários assuntos abordados ao longo da semana. A mestrandagem concluiu que as estratégias foram igualmente adequadas aos alunos em questão, uma vez que estes demonstraram saber as informações essenciais e esperadas no final das atividades. Apesar de tudo, a maior dificuldade residiu na gestão de conflitos durante o trabalho em grupo, uma vez que a díade decidiu que os grupos poderiam trabalhar no exterior. Tendo em conta que um dos objetivos

primordiais das mestrandas seria inculir nos alunos os valores de responsabilidade e autonomia, pretendiam que a turma trabalhasse em diferentes ambientes e em situações diversificadas. No entanto, o excesso de confiança acabou por se demonstrar um obstáculo, na medida em que nem todos os grupos terminaram o trabalho atempadamente, tendo-se dispersado no espaço exterior. A nível da aquisição de competências linguísticas escritas, a construção de um resumo acerca dos conteúdos abordados demonstrou ter sido uma tarefa positiva para os alunos, uma vez que todos participaram e refutaram construções fráscas e casos de erros ortográficos. A utilização constante de tecnologias, tal como em atividades anteriores, foi um método benéfico para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os alunos interagiram e participaram mais do que em momentos meramente expositivos ou orais. É de salientar que o momento de consolidação através do *quizz* foi utilizado em muitas outras situações, devido à adesão por parte dos alunos, uma vez que no final do dia eram atribuídos “prémios” aos vencedores. Assim, os alunos demonstravam maior empenho durante as tarefas a realizar, bem com mais atenção, com o intuito de acertar nas questões do *quizz*.

A atividade de apresentação das famílias foi planificada com a participação direta dos alunos, sendo que estes escolheram as atividades e conteúdos a expor, bem como os recursos e o encadeamento das apresentações. Os alunos atribuíram também os papéis e funções a desempenhar nas diversas atividades, de forma a não se repetirem e a participarem consoante as suas capacidades e interesses. A atividade estruturou-se, de acordo com o percurso mencionado e analisado anteriormente, através das seguintes dinâmicas: informações relevantes para uma alimentação saudável, dramatização de *Halloween*, apresentação e descrição da maquete do Sistema Solar, conteúdos acerca do ciclo da água, melodia coreografada da “Menina Gotinha de Água”, *quizz* de consolidação para os familiares (sem ajuda dos educandos), música final e momento de merenda e de socialização. No final, a díade ofereceu a cada aluno um livro personalizado com o seu percurso e fotografias suas e com os seus colegas nas várias atividades. É de salientar que os avatares foram apresentados no início de cada dinâmica, funcionando como elo de ligação entre as mesmas. Esta atividade permitiu fomentar a relação escola-família, uma vez que os alunos poderiam convidar os seus familiares mais próximos

para que estes participassem nas suas vivências escolares. Houve uma grande adesão por parte dos familiares dos alunos, o que até conduziu a um obstáculo no que diz respeito á gestão do espaço, mostrando-se reduzido. Os familiares dos alunos mostraram-se muito entusiasmados e interessados nas atividades apresentadas, fotografando, filmando e participando sempre que possível. No final da apresentação final, alguns familiares discursaram, agradecendo todo o trabalho efetuado com os seus educandos, bem como o apoio que lhes havia sido dado ao longo da prática pedagógica. Nos discursos estava presente a questão da utilização das tecnologias para a aprendizagem, transmitindo que os seus educandos utilizavam o computador, programas e a *internet* para questões escolares, bem como jogos educativos. É de salientar que as atividades realizadas e o projeto resultaram num *blog*, o qual demonstrou claramente a motivação dos alunos, bem como o impacto positivo das tecnologias na aprendizagem da turma em questão.

A avaliação das atividades e dos alunos foi realizada diariamente, aquando a intervenção pedagógica, através das avaliações que os alunos faziam no final das atividades da díade, dos produtos criados nas diversas tarefas e através do preenchimento de grelhas de verificação. As grelhas dirigiam-se a atividades específicas, tendo objetivos e resultados desejáveis para cada tarefa, com o intuito de melhor conhecer as dificuldades e potencialidades de cada aluno. O preenchimento das grelhas de verificação era realizado pelas mestrandas no final de cada dia e originava reflexões acerca de novas estratégias de ensino-aprendizagem individualizadas, ou seja, modos de diferenciação curricular.

Foi também realizada uma avaliação com os alunos e encarregados de educação, através de um conjunto de questões colocadas pela díade no que concerne ao impacto da utilização das tecnologias em contexto escolar. As questões dirigidas aos alunos baseavam-se em dificuldades sentidas, motivações encontradas e aprendizagens realizadas com a criação de avatares. Por sua vez, as questões colocadas aos encarregados de educação, permitiam avaliar a sua participação na criação de avatares, bem como fazer refletir acerca da utilização de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica supervisionada foi fundamental para o desenvolvimento de competências referentes à profissionalidade docente da mestranda, a qual recorreu a métodos da investigação-ação para refletir acerca das suas práticas com a intenção de as transformar e melhorar. A mestranda planificou o percurso de atividades com um principal propósito: proporcionar um processo de ensino-aprendizagem adequado, de qualidade e de sucesso para todos os alunos e para cada aluno. Assim, utilizaram-se metodologias e estratégias ativas, nomeadamente o trabalho cooperativo e o recurso às tecnologias da informação e comunicação. Estas duas estratégias permitiram que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolvesse de forma eficaz, uma vez que os alunos demonstraram maior envolvimento e empenho, mais vontade de participar e de aprender, mais confiança e capacidade de comunicação, melhores comportamentos, atitudes e valores, sobretudo democráticos e de trabalho em equipa.

Em suma, a mestranda pôde então verificar o impacto e a importância de estratégias e métodos adequados ao contexto para o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, deverá utilizar os seus conhecimentos prévios, desenvolvidos na prática pedagógica supervisionada, bem como em outras intervenções, para o aperfeiçoamento das suas práticas educativas futuras, consciente da importância da reflexão sobre e na ação, do trabalho cooperativo e da partilha de experiências.

O mestrado constituiu, assim, um elemento fundamental da formação da mestranda, atentando no desenvolvimento de competências adjacentes ao seu perfil profissional, na aquisição de referenciais teóricos e legais pressupostos para a prática educativa e na metodologia de investigação-ação para a transformação e melhoria da prática pedagógica. Para além disso, a mestranda reconheceu o impacto do mestrado no seu crescimento pessoal, na medida em que foram mobilizados princípios éticos e deontológicos à prática docente, bem como valores e atitudes imprescindíveis à relação com os alunos, com as famílias e com a restante comunidade escolar.

METARREFLEXÃO

A prática pedagógica supervisionada, quer em contexto de EPE, quer em contexto de 1º CEB, permitiu que a mestranda adquirisse e desenvolvesse competências relativamente aos perfis geral e específico do educador de infância e do professor do ensino básico, presentes nos Decretos-Lei n.º240/2001 e n.º241/2001, de 30 de agosto. Segundo Pacheco, “o professor para ensinar tem de dispor de saberes ou conhecimentos organizados em diversas dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade” (Pacheco, 1995, p.16). Torna-se, então, fundamental construir a sua identidade profissional através do enriquecimento das várias dimensões presentes no perfil geral de desempenho – profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade; desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A intervenção pedagógica permitiu que a mestranda orientasse a sua prática educativa para o sucesso das aprendizagens dos alunos, apoiando-se em saberes profissionais e pressupostos teóricos e recorrendo frequentemente à reflexão. A mestranda, adotando uma postura crítica e reflexiva, verificou a importância do desenvolvimento de saberes não só ao nível teórico, mas também ao nível prático, saberes estes que se correlacionavam permitindo a adequação e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A conceção do presente relatório mostrou-se uma mais-valia para a construção da profissionalidade docente da mestranda, devido à análise reflexiva das limitações e potencialidades das situações vividas nos contextos de estágio. Para além disso, a ação educativa é potenciadora da construção de conhecimentos, pelo que a capacidade reflexiva permite “extrair significados da experiência prática, (...) constituindo, a partir daí, novos esquemas e quadros de referência, de modo deliberado e racional” (Cunha, 2008, p.81). A intervenção destacou-se, assim, pela relação constante entre a teoria e a prática, entre o *saber*, *saber fazer* e *saber ser*, através de situações concretas que proporcionaram momentos de reflexão e de investigação.

A reflexão esteve presente em todo o percurso de formação da mestranda e, no que diz respeito à PPS, desenvolveu-se de forma colaborativa com os vários intervenientes (díade de formação, professora cooperante e professora supervisora). Para além da reflexão durante e após a ação educativa, elaboraram-se documentos formais, nomeadamente narrativas individuais e colaborativas. A narrativa individual permitiu que a mestranda refletisse acerca do seu papel promotor e facilitador de aprendizagens significativas, tornando-se capaz de construir um currículo adaptado às exigências e características do contexto em que se inseriu e orientando o aluno para a construção de um conhecimento sólido e integral. Assim, este tipo de narrativa atentou também em perspetivas da mestranda perante a sua intervenção pedagógica, salientando pontos positivos e negativos, bem como obstáculos encontrados ao longo da prática. Por sua vez, a narrativa colaborativa foi concretizada em tríade, atentando na importância de estratégias e metodologias de ensino alternativas, com enfoque na implementação de atividades que promoviam o trabalho cooperativo, a descoberta e o recurso às TIC. Os dois métodos de reflexão formal apresentados incutiram na mestranda a necessidade de analisar e de se auto questionar acerca das suas práticas, proporcionando uma postura profissional reflexiva. Segundo Oliveira (1996), “o processo reflexivo sobre a prática dos professores, ao centrar-se na problematização, no questionamento e na consciencialização da sua ação [conduz] a uma mudança de atitudes na forma de abordar o processo de ensino/aprendizagem e, conseqüentemente, a uma melhoria das suas práticas” (Cunha, 2008, p.75).

No que diz respeito à ação em contexto EPE, a mestranda conheceu a realidade desta valência num grupo de crianças heterogéneo, com idades, níveis de desenvolvimento, interesses e necessidades muito distintos. No âmbito da observação, conheceu as características e motivações das crianças, bem como métodos e estratégias que deveria utilizar durante a sua prática. Todos os dias eram novos dias, repletos de situações novas, curiosidades novas, experiências novas. A mestranda deparou-se com um desejo constante por conhecer e compreender tudo aquilo que rodeava as crianças. O principal objetivo, no que concerne à sua prática, foi o de colocar a criança no centro da

aprendizagem, proporcionando-lhe atividades de descoberta e manipulação, fundamentais para que construísse o seu próprio conhecimento.

A mestranda sentiu várias dificuldades e constrangimentos nesta etapa da sua formação. Em primeiro lugar, contou com pouco apoio da professora cooperante, uma vez que tinha bastantes problemas de saúde, acabando por não comparecer à instituição o tempo necessário para orientar a díade. As mestrandas acabaram, fundamentalmente, por obter o apoio das auxiliares de educação e a orientação de outras educadoras do centro escolar. Outra dificuldade prendeu-se com o facto de as crianças estarem habituadas a trabalhos e fichas durante a sua permanência na instituição. Desta forma, a mestranda encontrou obstáculos na implementação de atividades dinâmicas e metodologias ativas, sobretudo no que respeita ao comportamento e dispersão do grupo.

No entanto, o ponto positivo da intervenção pedagógica da mestranda foi a mudança do método de aprendizagem das crianças, pois as atividades implementadas proporcionaram novas estratégias para o grupo aprender e descobrir, apoiadas no sentido de papel ativo da criança. Para além disso, a díade refletiu acerca da disposição do espaço, bem como dos materiais e recursos disponibilizados, criando novas áreas e novos instrumentos de exploração. O instrumento que mostrou evidências mais positivas nas crianças foi o quadro do comportamento, permitindo que estas refletissem acerca das suas ações e atitudes no decorrer das atividades.

Na intervenção pedagógica em contexto de 1º CEB, a mestranda aproveitou todos os momentos de observação com o propósito de construir planificações adequadas à turma, tendo em conta as suas necessidades, dificuldades e interesses. O período de observação foi fundamental para o desenrolar de um percurso de atividades significativo e para a implementação de um projeto que desenvolvesse capacidades e competências desejáveis nos alunos, tendo em conta o nível de ensino em questão. O sucesso das aprendizagens depende do conhecimento efetivo dos alunos, da compreensão das diferenças que estes revelam ao nível dos interesses, preferências, ritmos de aprendizagem, disponibilidade para aprender e motivação.

A díade contou com o apoio e orientação de docentes da instituição, através de conversas formais e informais, bem como de entrevistas. Tais procedimentos de observação, bem como de anotação permitiram que as planificações fossem devidamente fundamentadas e intencionais e que a ação se desenrolasse com vista ao sucesso da aprendizagem de todos alunos. Assim, a mestranda planificou com base nos interesses e conhecimentos prévios da turma, encontrando estratégias motivadoras que se adequassem aos alunos, sendo importante de salientar o impacto positivo da utilização das tecnologias. Ao longo da intervenção, a mestranda sentiu uma evolução no que concerne à planificação, refletindo acerca da ação para a melhoria das suas práticas.

Um outro aspeto que se mostrou crucial para o desenvolvimento das planificações, bem como para a postura perante diversas situações na prática, foi o facto de a díade comunicar constantemente com outros pares de ação. A troca de informações e de experiências criou um clima propício à reflexão e à colaboração, alargando o conjunto de estratégias e metodologias educativas. A relação da mestranda com o seu par pedagógico foi também um fator de promoção à adequação das práticas educativas e à sua melhoria, na medida em que a díade refletia constantemente na busca de soluções perante os obstáculos encontrados. As planificações semanais foram construídas pelo par pedagógico, com o intuito de responder a todas as necessidades da turma, de uma forma mais fundamentada e criativa.

Ao longo da intervenção pedagógica, a mestranda teve em conta que o profissional de ensino deve criar situações e instrumentos que permitam ao aluno aprender a aprender, pelo que se mobilizaram conhecimentos apreendidos pela mesma, quer na licenciatura, quer no mestrado, para responder aos desafios que se colocam na profissão docente. Os principais objetivos foram promover aprendizagens significativas a cada aluno, de acordo com as suas motivações pessoais; gerir adequadamente as situações pedagógicas, tendo em conta os obstáculos de gestão da turma, do espaço e do tempo; acompanhar de forma individualizada todos os alunos e adaptar as orientações curriculares ao contexto de estágio.

De acordo com Roldão, “o currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias

num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p.24). Desta forma, realidades sociais e educativas diferentes devem corporizar adequações ao currículo nacional promulgado ou, em caso de inexistência, o programa curricular. O docente apresenta-se como o possibilitador dessas adequações, gerindo o currículo de acordo com as necessidades do contexto e possibilitando que, na escola, as crianças tenham uma efetiva igualdade de oportunidades. Diferenciar surge, assim, como um conceito democrático que deve ser, cada vez mais, integrado nas dinâmicas escolares.

A adaptação e diferenciação curricular, a partir de programas e metas curriculares do 1º CEB propostos pelo ME, resultaram em situações desafiadoras para a mestranda, uma vez que teria de cumprir o programa proposto, recorrendo a estratégias motivadoras e adequadas aos alunos em questão. Ao longo da intervenção a mestranda apercebeu-se da multiplicidade de técnicas de ensino e avaliação que são necessárias para uma adequada e bem-sucedida atuação pedagógica. Para diferenciar, o professor deverá monitorizar, de uma forma constante, o trabalho das crianças, identificando as necessidades que as mesmas apresentam para que, em conformidade, possa tomar decisões relativamente às tarefas que melhor se adequam a cada uma. No entanto, o número elevado de alunos na turma impossibilitou que, ao longo da prática, conseguisse planificar de acordo com uma efetiva diferenciação curricular e pedagógica.

Apesar da dificuldade encontrada na diferenciação curricular, o facto de a mestranda conhecer bem a turma permitiu-lhe estabelecer uma relação viva e dinâmica com todos os alunos, fator importante para aumentar a qualidade das aprendizagens. A mestranda procurou promover um clima positivo e uma relação pedagógica saudável com os alunos. A utilização de métodos e instrumentos diversificados para a mobilização de conteúdos e conhecimentos das várias áreas do saber proporciona uma participação mais ativa e consciente por parte de todos os intervenientes. É muito importante que o docente incute sentimentos de confiança no aluno, para que este se sinta capaz de participar e de elaborar uma linha de pensamento crítico em todas as ocasiões. Ao longo da sua intervenção e ação educativa, a mestranda teve o cuidado de promover momentos de partilha de conhecimentos prévios dos alunos, bem como de constrangimentos e dificuldades, com o intuito de incidir com maior rigor em metas e descritores que não haviam sido atingidos pelos

mesmos. A motivação dos alunos é a principal causa de uma aprendizagem de sucesso, pelo que a mestranda atentou nas diferenças de cada aluno no decorrer das suas práticas. É fundamental que todos atinjam os objetivos propostos e construam o conhecimento proposto nos programas curriculares, pelo que as estratégias diferenciadas e metodologias ativas constituíram um fator potenciador neste aspeto.

As situações vivenciadas na prática pedagógica permitiram que a mestranda constatasse a importância da flexibilidade curricular, uma vez que a turma na qual incidiu a intervenção apresentava dificuldades a nível comportamental e de concentração. Estas duas características da turma influenciavam, na maioria das vezes, o decorrer das atividades planificadas, mais concretamente no que diz respeito ao tempo destinado para a concretização das tarefas. Na maioria das atividades, a diáde fazia pausas para a gestão de conflitos entre os alunos e para salientar as instruções e regras da sala de aula que não estavam a ser cumpridas. Para além disso, em várias atividades, os alunos demonstraram não possuir competências básicas de níveis de ensino anterior, pelo que as mestradas tinham de rever certos conteúdos. Ao longo da prática, a mestranda foi sendo capaz de planificar consoante os obstáculos mencionados, adotando uma postura indagadora, de previsão e de flexibilização curricular.

Durante a intervenção, a mestranda mobilizou conteúdos utilizando estratégias de participação ativa dos alunos que desenvolvessem o seu espírito crítico, o gosto por aprender e por descobrir e competências sociais e democráticas. As atividades propostas colocaram o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, valorizando as suas experiências anteriores, os seus saberes e a sua curiosidade nata, com o intuito de proporcionar um clima de aprendizagem individualizado. É através da tipologia das atividades que as crianças enlaçam julgamentos acerca das suas capacidades em encontrar estratégias para resolver as tarefas propostas. Dinâmicas de trabalho exploratórias e colaborativas, nas quais diferentes alunos assumem diferentes papéis, podem contribuir para que todos se sintam valorizados por um processo que deve ser assumido como sendo de todos e, ao mesmo tempo, de cada um. É, assim, necessário que o professor crie ambientes de aprendizagem baseados na cooperação, reforçando uma aprendizagem de sucesso, a motivação e a criação de laços afetivos.

As tarefas de trabalho cooperativo permitiram que os alunos desenvolvessem competências pessoais e sociais muito importantes para a vida em sociedade. Face aos problemas comportamentais da turma, o trabalho cooperativo mostrou ter sido uma estratégia adequada a todos os alunos, na medida em que o seu comportamento foi melhorando ao longo do tempo. Os alunos foram-se consciencializando do possível potencial das características próprias de cada colega, compreendendo que todos são diferentes e possuem traços específicos importantes para a resolução de problemas. Ao enveredar por esta estratégia alternativa, a mestranda teve como objetivo proporcionar um ambiente de co construção de conhecimentos e de criação de laços entre todos os alunos, incentivando a inclusão dos alunos que haviam sido inseridos na turma por terem reprovado. A formanda, nos momentos de trabalho cooperativo, adotou uma postura orientadora e de observação, refletindo acerca das atitudes dos alunos, dos objetivos atingidos e resultados esperados e das possíveis alterações no percurso da estratégia mencionada. Sempre que necessário, devido à falta de motivação, atenção e dificuldade de gestão de conflitos, interveio na dinâmica de grupo, inculcando valores e o desenvolvimento do espírito crítico dos alunos através de questões orientadoras.

Também a utilização das TIC foi um ponto positivo de toda a ação educativa, tendo constituído uma estratégia motivadora e propícia à aquisição de competências digitais e de conteúdos das várias áreas do saber, por parte dos alunos. Perante os processos de cada aluno, a mestranda apercebeu-se da relevância de um projeto que proporcionasse momentos de manipulação de recursos digitais. O projeto surgiu também através da observação da mestranda e de conversas com os alunos, que demonstravam o gosto dos mesmos pelas tecnologias. A implementação de um projeto que incidisse na aquisição e desenvolvimento de competências linguísticas através da criação de avatares constituiu o auge de toda a intervenção pedagógica. Segundo Amor, o processo de ensino-aprendizagem não resulta apenas “do que o professor faz, mas da frequência das oportunidades e do tipo de meios que ele desencadeia para que seja o aluno a fazer algo e das situações de aprendizagem deles resultantes” (Amor, 2006, p.32). A mestranda, em conjunto com o seu par pedagógico, apoiou-se num meio eficaz que permitisse que os alunos

aprendessem a aprender, no que diz respeito aos processos de escrita e de oralidade. Para além do projeto implementado, os programas *online* utilizados, como o *StoryJumper*, *Tagxedo* e *Bubbl.us*, contribuíram para que a turma se apropriasse de saberes relativamente à construção textual e esquemática, organizando o seu pensamento e estimulando a criatividade, produzindo e interagindo na sociedade. Ao longo da intervenção utilizaram-se instrumentos e métodos de avaliação que pretendiam analisar os efeitos das atividades desenvolvidas com recurso às TIC, sendo que a mestranda avaliou as mudanças a nível frásico, a nível do registo linguístico e da organização do discurso, os quais evidenciaram uma melhoria significativa.

Por tudo o que foi refletido anteriormente, a mestranda considera que a intervenção pedagógica tenha possibilitado o início da construção da sua profissionalidade docente, aplicando saberes científicos, pedagógicos e didáticos que foi construindo ao longo do percurso académico, mas também estratégias pessoais que a ajudaram a colmatar todas as suas fragilidades. A reflexão realizada sobre a prática foi fundamental para todo o percurso da mestranda, a qual se tornou mais confiante perante um grupo de crianças e de alunos, certa de que é capaz de encontrar estratégias que assegurem um processo de ensino-aprendizagem de sucesso. A procura de metodologias ativas e estratégias alternativas e o facto de a mestranda as poder praticar, constituiu uma mais-valia para a sua formação, completa de vivências e experiências que certamente a marcarão de uma forma positiva. As experiências vivenciadas reforçaram a ideia de que quem faz a Escola são as pessoas.

Acreditando que, como preconizou um dia Nelson Mandela, “A educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”, a mestranda acredita também que o professor surge com múltiplas possibilidades para contribuir para essa mudança. A sua conduta, os valores morais que promove, a forma como olha para o presente e perspectiva o futuro poderão condicionar, positiva ou negativamente, o grupo de pessoas com as quais estabelece uma dinâmica pedagógica. Assim, ser professor é ser alguém que “mostra aos seus alunos para onde olhar sem lhes dizer o que ver”. É ser orientador sem impor o caminho. É caminhar com os seus alunos, lado a lado, e permitir-se aprender com eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *In P. B. Campos, Formação Profissional de Professores no Ensino Superior (1)* (pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? *In J. Oliveira-Formosinho, A supervisão na formação de professores I: da sala à escola* (pp. 212-238). Porto: Porto Editora.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bessa, N. & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Edições ASA: Lisboa.
- Blurton, C. (1999) *New Directions of ICT-Use in Education*. Acedido a 17 de novembro de 2015 em <http://www.unesco.org/education/lwf/dl/edict.pdf>
- Cardoso, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1ºCiclo*. Lisboa: Ministério da Educação, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro – Valorizar os professores, melhorar a educação*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção :metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 355-379.
- Cunha, A. (2008). *Ser Professor – Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Dias, C. M. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43, 175-188.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: ASA, Coleção Cadernos Pedagógicos.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?. In *P. Dias e A. Osório (Coord.). VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.
- Flores, P., Oliveira, L., & Orange, E. (2014). Une langue étrangère, un ordinateur, une image: c'est simple comme bonjour! In *F. Arroyo, C. Oliveira (org.). Supplément de En direct de l'APPF : mai 2014* (pp. 30-36). Associação Portuguesa dos Professores de Francês.
- Flores, P., Eça, A. L., Rodrigues, S., & Quintas, A. C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. In *A. Flores et al. (Org.). Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (pp. 170-177). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto: Porto Editora.

- García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Latorre, A. & Gonzalez, R. (1987). *El maestro investigador – la investigación en el aula*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1991). *Trabalho de Projeto: Aprender por projectos centrados em problemas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas (2ª edição)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lomas, C. (2006). *O valor das palavras I – Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes J., Silva H. & Rocha M. (2014). Escala de benefícios da aprendizagem cooperativa: construção e estudos de validação. *Revista de estudios e investigación en psicología e educación*. 1: 15-25.
- Nóvoa, A. (n/d). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Lisboa. Acedido a 22 de janeiro de 2016 em https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Pacheco, J. (1995). *Formação de Professores – teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Pais, F. (1999). *Multimédia e Ensino: Um novo paradigma*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico – Perfil e Formação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pinto, M. (2002). *Práticas Educativas numa sociedade global*. Porto: Edições ASA.
- Ponte, J. (2002). *As TIC no início da escolaridade: Perspetivas para a formação inicial de professores*. N^o4 (pp. 19-26). Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. (1989). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (1993). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-ação colaborativa na formação de supervisores. Um estudo no contexto de Educação de Infância*. Braga: Universidade do Minho.
- Rocha, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo - Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (n/d). *Ensinar no 1^oCiclo – alicerces, lentes e estruturas do conhecimento*. Acedido a 21 de fevereiro de 2016 em http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/1CicloEnsinoBasico/1ciclo_18_Jan_UCP.pdf
- Sprinthall, N. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teixeira, A. (2011). *A integração das TIC na Educação: o caso do Squeak Toys*. Minho: Universidade do Minho. Acedido a 10 de novembro de 2015 em

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14206/1/TeseDout_LuisValente_2011.pdf

UNESCO. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

Vasconcelos, T. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação e de Desenvolvimento Curricular.

Documentação legal e outros documentos orientadores

Agrupamento de Escolas. (2013). *Projeto Educativo TEIP – “Promover o sucesso, prevenir a exclusão”*.

J1/EB1. (2013). *Regimento Interno 2013-2017*.

Decreto-Lei n.º46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º237 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa: Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º201/2001 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º201/2001 – I Série A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1ºCiclo do Ensino Básico.

Despacho n.º17169/2011, de 23 de dezembro. Diário da República n.º245 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa: Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais.

Despacho n.º5306/2012, de 18 de abril. Diário da República n.º77 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa: Revisão do Currículo Nacional.

Decreto-Lei n.º75/2012, de 22 de abril. Diário da República n.º137/2012 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa: Autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Buesco, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V.F. (2012). Metas Curriculares de Português. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º11-A/2013, de 28 de janeiro. Diário da República n.º19 – I Série. Assembleia da República. Lisboa: Reorganização administrativa do território das freguesias.

Bivar, A., Grosso, C, Oliveira, F & Timóteo M. C. (2013). Programa de matemática para o ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação. (2013). *Linhas Orientadoras – Educação para a Cidadania*. Acedido a 05 de março de 2016 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

Apresentação das Metas de Aprendizagem. Ministério da Educação: Direção-Geral de Educação e Desenvolvimento Curricular. Acedido a 06 de fevereiro de 2016 em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/apresentacao/index.html>

NM