

Orientação

“Dê um peixe a um Homem e você o alimentará por um dia.
Ensine-o a pescar e você o alimentará por toda a vida.”

Provérbio Chinês

AGRADECIMENTOS

Este é o espaço para agradecer a todos aqueles que não só me deram de comer, como também me ensinaram a pescar.

Aos meus pais, Vítor e Maria Luísa Sousa, para quem nunca terei palavras suficientes para agradecer todo o apoio, carinho e ensinamentos. Obrigada por nunca desistirem de mim, porque isso deu origem à Mulher que sou hoje. Costumo dizer que sou uma felizarda por ter a família que tenho, mas, refletindo sobre isto, concluo que sou abençoada. Abençoada por ter um pai com a palavra no momento certo, uma mãe com os braços sempre prontos para me receber, uma irmã com um abraço sempre presente, ainda que distante fisicamente, e um sobrinho que, apenas com o seu sorriso me faz querer ser melhor pessoa todos os dias. Obrigada por me ensinarem o que é ser família!

Agradeço também aos meus grandes amigos, pois motivaram-me sempre a seguir o meu sonho e a nunca desistir de ser feliz. Agradeço-lhes também o companheirismo e a amizade de anos que me tornou numa pessoa mais atenta e empática. Obrigada ao Grupo de Jovens que, para além de me ter trazido os meus melhores amigos, permitiu que desenvolvesse a minha capacidade de dar mais de mim própria ao outro. Obrigada à Quintinha, o meu local de trabalho, por ter sido aeroporto enquanto o avião não descolava.

Obrigada eterno à minha Tuna, a Cantuna, que me ensinou o verdadeiro significado de união, de responsabilidade e da palavra recomeçar. Obrigada à tuna que foi lar e que será para sempre uma segunda casa. A tuna que fez com que o meu percurso académico fosse mais iluminado e feliz. Agradeço de um modo especial à minha madrinha, Diana Ramos, que foi inúmeras vezes um “pano de limpeza mágico” e limpou os meus olhos nublados de tanta negatividade. Obrigada às minhas afilhadas que me ensinaram a ser porto de abrigo.

Aos que fizeram parte do meu percurso académico e que me fizeram crescer agradeço do fundo do coração. À minha grande amiga Eva Sarmiento, um exemplo de força viva da Natureza, à Cláudia Lucas, uma Mulher guerreira, à Sara Lima Alves, à Isabel Lage, à Diana Vieira, à Fabiana Teixeira, ao meu par de estágio Tiago Ferraz, à minha dupla Ana Castro e Carolina Almeida, ao meu padrinho, Hugo Abreu, e a todos os outros que facilitaram e alegraram o meu percurso formativo apenas com a sua presença. Um agradecimento especial ao Diogo Gomes por me ter apoiado no momento final da elaboração do relatório.

Por fim, agradeço a todos os professores que fizeram a diferença no meu percurso e que me ensinaram efetivamente que ser professor é muito mais do que “dar de comer”. Um obrigada muito especial à minha professora orientadora, Maria Elisa Sousa, que acreditou sempre nas minhas capacidades e me ensinou a confiar mais em mim própria. Obrigada também por nunca me deixar desistir e, à sua maneira, me ensinar a lutar pelos meus sonhos, perante todas as dificuldades. Obrigada por me ensinar a ser perseverante.

Estou eternamente grata a todos os que fazem parte da minha vida. Que a vida vos sorria sempre e se, por qualquer razão, a vida não vos sorrir:

Recomeça...
Se puderes
Sem angústia
E sem pressa.
E os passos que deres,
Nesse caminho duro
Do futuro
Dá-os liberdade.
Enquanto não alcances
Não descanses.
De nenhum fruto queiras só metade.
(...)

Miguel Torga, *Sísifo* in *Diário XIII*, Alfragide, 2010

RESUMO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da unidade curricular “Prática de Ensino Supervisionada”, inserida no plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do ensino básico, que confere o grau de mestre, habilitando para a docência no 1.º ciclo e no 2.º ciclo do ensino básico em Português e História e Geografia de Portugal.

Com este relatório pretende-se dar conta do trabalho desenvolvido em escolas do ensino básico, do 1.º e do 2.º ciclo, tendo sido a formação, neste último, focada nas áreas de Português e História e Geografia de Portugal, ao longo do ano letivo, e em simultâneo, nos dois ciclos, com um horário e calendarização distribuídos semanalmente, em harmonia com as especificidades de cada um dos ciclos.

Procura-se apresentar evidências da intervenção do professor dentro e fora da sala de aula, no mesmo ciclo e em ciclos diferentes, orientada pelos princípios metodológicos de cada área e da Supervisão Pedagógica. O relatório apresentado contempla as atividades de conceção, planificação, até à concretização de aulas e de sequências didáticas, passando pela participação e dinamização de projetos, integrando ainda a componente de investigação ao serviço da ação do professor.

Palavras-chave: “Prática de Ensino Supervisionada”; Princípios Metodológicos; Supervisão Pedagógica; Planificação.

ABSTRACT

The present internship report comes within the scope of the “Supervised Teaching Practice”, included in the syllabus of the Masters in Teaching in the 1st cycle and in the 2nd cycle in Portuguese and History and Geography of Portugal, that gives the master’s degree, qualifying for teaching in the 1st cycle and in the 2nd cycle in Portuguese and History and Geography of Portugal.

This report intends to give an account of the work carried out in elementary, 1st and 2nd cycle schools, with the latter being focused in the areas of Portuguese and History and Geography of Portugal, along of the school year, and simultaneously, in the two cycles, with a schedule and schedule distributed weekly, in harmony with the specificities of each of the cycles.

It is sought to present evidence of the intervention of the teacher inside and outside the classroom, in the same cycle and in different cycles, guided by the methodological principles of each area and Pedagogical Supervision. The report presents the activities of conception, planning, until the implementation of classes and didactic sequences, through the participation and dynamization of projects, also integrating the research component at the service of teacher action.

Keywords: “Supervised Teaching Practice”; Methodological Principles; Pedagogical Supervision; Planning.

ÍNDICE

Lista de figuras	VIII
Lista de abreviações	X
Lista de anexos	XI
Introdução	1
Capítulo I	4
1. O sonho a alcançar – Profissional de educação	4
1.1. Do percurso formativo ao percurso profissionalizante	4
1.2. Perfil do docente	8
Capítulo II	16
2. A Prática de Ensino Supervisionada como eixo estruturador do 2.º ano do Mestrado	16
2.1. Organização e funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada	16
2.2. Simultaneidade entre contextos educativos: um caminho de integração	21
2.3. Caracterização dos contextos educativos	25
2.3.1. Caracterização do contexto o 1.º ciclo	28
2.3.2. Caracterização do contexto o 2.º ciclo	29
2.4. A intervenção em contexto escolar	31
2.4.1. Dentro da sala de aula: Sequências/Unidades Didáticas e opções metodológicas	31
2.4.2. Fora da sala de aula: atividades e projetos	55
Capítulo III	64
3. Investigar para intervir	64

3.1. “De um Cantinho de Leitura a um Espaço-biblioteca”: justificação e motivação	64
3.2. A biblioteca escolar e a formação do leitor	66
3.3. Desenho do projeto, opções e procedimentos	70
3.4. Considerações finais	76
Capítulo IV	78
4. Um olhar pelo retrovisor	78
4.1. “O que eu andei pra aqui chegar”	79
Referências Bibliográficas	84
Normativos Legais e Outros Documentos	91
Anexos	93
Anexo 1 – Cartas elaboradas pelos alunos na aula de Português da SD “A escuridão no passado e o tesouro conquistado”	93
Anexo 2 – Fotografias de todo o espaço escolar do 1.º ciclo no Dia Mundial do Livro	95
Anexo 3 – Fotografias da interação entre professores-estagiários e alunos no projeto “Velejar e conquistar para lá do horizonte”	96
Anexo 4 – Fotografias dos momentos de leitura pelos alunos, nas diferentes salas – Projeto “Ler para oferecer e receber”	97

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Produto final da SD “Ouvir, Descobrir e Construir animais”
- Figura 2 – Exploração do material por um aluno
- Figura 3 – Resolução dos desafios matemáticos, recorrendo ao uso do material explorado em sala de aula
- Figura 4 – Exploração do material no caderno diário
- Figura 5 – Representações dos alunos destacadas para abordar o conceito de “equivalentes”
- Figura 6 – Exemplo de um bilhete de identidade construído por um grupo de alunos
- Figura 7 – Exemplo de construção de uma máscara representativa de um animal
- Figura 8 – Teatro de fantoches de dedo produzido pela estagiária
- Figura 9 – Produtos dos alunos, tendo como base a obra lida
- Figura 10 – Esquema de compreensão da obra lida e os feijões plantados pelos alunos
- Figura 11 – Produtos das três aulas de Português, representando um todo – “Fechar os olhos, imaginar e colorir”
- Figura 12 – Resultado do puzzle construído pelos alunos – rosto triste
- Figura 13 – Resultado do puzzle construído pelos alunos – rosto triste
- Figura 14 – Leitura da obra “O pássaro da cabeça”, tendo como recurso o teatro de sombras
- Figura 15 – Produtos elaborados pelos alunos, a partir de um texto da obra “Histórias ao telefone”
- Figura 16 – Jornal com conteúdo sobre a temática abordada
- Figura 17 – Excerto da planificação com os passos para a construção do esquema de compreensão

- Figura 18 – Momento de elaboração do esquema de compreensão sobre a obra “O ladrão de palavras”
- Figura 19 – Antes e depois do 25 de abril – palavras opostas
- Figura 20 – Carta de um aluno para o seu “Eu do futuro”
- Figura 21 – Trabalho de grupo: organização e seleção de informações pelos alunos
- Figura 22 – Pannel de articulação: produtos obtidos nas aulas da SD “A escuridão no passado e o tesouro conquistado”
- Figura 23 – Poema de Luísa Ducla Soares
- Figura 24 – Frases dos alunos para motivar alguém a ler
- Figura 25 – Construções dos alunos expostas no polivalente da escola
- Figura 26 – Pannel do Dia Mundial do Livro
- Figura 27 – Momento de leitura pelos professores estagiários
- Figura 28 – Momento de elaboração dos produtos para o projeto
- Figura 29 – Bancas na qual se expõe os produtos dos alunos sobre a temática os “Descobrimientos”
- Figura 30 – Contacto de alunos de outras turmas e ciclo com as bancas do projeto
- Figura 31 – Ficha de auto e heteroavaliação dos alunos no projeto
- Figura 32 – Frente de um marca-páginas
- Figura 33 – Verso de um marca-páginas
- Figura 34 – Cronograma do projeto de investigação
- Figura 35 – Atividades de dinamização do espaço-biblioteca

LISTA DE ABREVIações

AE – Agrupamento de Escolas

BE – Biblioteca Escolar

CDU – Classificação Decimal Universal

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CREC – Complemento Regulamentar Específico de Curso

DL – Decreto-Lei

ESE – Escola Superior de Educação do Porto

HGP – História e Geografia de Portugal

IPP – Instituto Politécnico do Porto

MFA – Movimento de Forças Armadas

PBX – *Private Branch Exchange*

PIDE – Polícia Internacional e de Defesa do Estado

PEAEM – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Matosinhos

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PT – Português

PNL – Plano Nacional de Leitura

RE – Relatório de Estágio

SD – Sequência Didática

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

UC – Unidade Curricular

UD – Unidade Didática

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Cartas elaboradas pelos alunos na aula de Português da SD “A escuridão no passado e o tesouro conquistado”

Anexo 2 – Fotografias de todo o espaço escolar do 1.º ciclo no Dia Mundial do Livro

Anexo 3 – Fotografias da interação entre professores-estagiários e alunos no projeto “Velejar e conquistar para lá do horizonte...”

Anexo 4 – Fotografias dos momentos de leitura pelos alunos, nas diferentes salas – Projeto “Ler para oferecer e receber”

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) surge no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de curso do 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do ensino básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

A elaboração do Relatório apresenta-se como momento final fundamental, após estágio, para a obtenção do grau de mestre, o qual habilita para a docência com o perfil duplo no 1.º e no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Decreto-Lei n.º 79/2014). Este Relatório tem como intuito retratar o percurso de experiências pessoais e profissionais desenvolvidas no decorrer da PES e sustentadas em opções metodológicas adequadas às turmas do 1.º ciclo e do 2.º ciclo (PT e HGP). A PES apresenta-se como um eixo estruturador da construção do perfil de docente da formanda, aproximando-se do modelo de investigação-ação, traduzido suportado em momentos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação no âmbito da Supervisão Pedagógica com particular enfoque no Ciclo de Supervisão. Este ciclo é constituído por momentos de pré-observação, observação e pós-observação. A Supervisão Pedagógica centra a sua preocupação na eficácia das ações educativas, na relevância dos conteúdos lecionados e na formação de um ensino que desenvolva os alunos ao nível dos conhecimentos, mas também ao nível de atitudes e valores (Alarcão & Canha, 2013).

A PES desenvolveu-se em dois ciclos de ensino, em simultâneo e em escolas diferentes, tendo como centro de estágio um Agrupamento de escolas da área do grande Porto, cidade do litoral geograficamente próxima da Escola Superior de Educação. O trabalho desenvolvido em sala de aula baseou-se na construção de Sequências Didáticas/Unidades Didáticas (SD/UD) com planificações que formassem um todo articulado a partir de um título. A aprendizagem desta

competência de planificação, de organização de trabalho do professor teve evolução, já que teve como suporte os seminários realizados ao longo de toda a PES. Esse espaço de seminário constituía o momento semanal em que partilhava ideias, se apresentava sugestões para atividades mais pertinentes, se refletia sobre a relevância das atividades de aula, permitindo um olhar mais ativo, consciente e mais focado na construção de Sequências/Unidades Didáticas. Todo este processo trabalhoso pressupôs uma colaboração entre professores-estagiários, originando uma Prática mais orientada, ponderada e integradora.

Este Relatório evidencia, assim, uma estrutura sustentada pela PES, constituindo-se por quatro capítulos articulados. Neste sentido, o primeiro capítulo aborda o percurso formativo da estagiária que influenciou a escolha de um mestrado profissionalizante, em paralelo fundamenta-se e reflete-se acerca das razões que levaram a estagiária a escolher este caminho de docência. O capítulo seguinte apresenta-se como uma contextualização da PES, referindo a sua organização e funcionamento, em particular a simultaneidade do estágio no 1.º e 2.º ciclo ao longo da PES. Ainda neste capítulo, caracteriza-se os contextos e, por fim, mostram-se atividades concretas desenvolvidas em sala de aula e apresentam-se sequências didáticas que possam ilustrar a articulação e a coesão que se procura conferir às planificações e às aulas. No mesmo capítulo, são apresentados projetos desenvolvidos pela mestranda na linha de valorização do trabalho que o professor faz também fora da sala de aula.

O terceiro capítulo foca a dimensão investigativa que deverá fazer parte do perfil do docente. Assim, é apresentado o desenho de um projeto destinado à valorização do “Cantinho de Leitura”, espaço localizado na escola do 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB). Na medida em que a mestranda procura concretizar algumas dimensões do projeto, reflete-se sobre os obstáculos verificados e ultrapassados. O último capítulo foca-se sobretudo, na reflexão, dividida em dois pontos: a reflexão sobre o estágio e a reflexão sobre a construção deste

Relatório de Estágio, destacando aprendizagens, constrangimentos e apresentando perspectivas para o futuro.

No final do relatório estão as referências bibliográficas. Depois, foram colocados anexos que se considerou poderem enriquecer o presente RE.

CAPÍTULO I

1. O SONHO A ALCANÇAR – PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO

É pretendido neste capítulo fazer uma pequena descrição do percurso formativo da mestranda, iniciado no secundário, passando pela Licenciatura em Educação Básica e terminando na formação do segundo ciclo de estudos que confere o grau de Mestre. Neste caminho de formação, foram adquiridos e consolidados vários saberes, ao nível científico e didático que a estagiária procurou recuperar e utilizar no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado.

Posteriormente, procura-se definir o conceito de professor, destacando-se alguns aspetos desenvolvidos no decorrer da formação de professores. Tendo em conta que nos situamos na formação de professores, procura-se refletir sobre a importância da formação profissionalizante.

1.1. Do percurso formativo ao percurso profissionalizante

O percurso formativo da autora do relatório foi oscilante, no entanto com um foco que não se alterou: ser professora. A mestranda optou pelo curso de Línguas e Humanidades, porque sempre pretendeu seguir o caminho de um profissional de educação. No decorrer deste curso, a estagiária pôde compreender que algumas áreas tiveram maior destaque como Português, História e Geografia. Contudo, não era claro qual a valência a seguir, o que sempre teve em mente foi a vontade da educação.

O percurso prossegue de forma mais focada através do 1.º ciclo de estudos, a Licenciatura em Educação Básica, definindo-se como uma educação inicial, um indispensável “passaporte para a vida” (Delors, 1996, p. 106). Esta licenciatura é um curso no qual se prevê a “Iniciação à Prática Profissional” em contextos formais e não-formais, capacitando, assim, os alunos para atividades profissionais da ação educativa. Neste ciclo de estudos, a estrutura curricular é abrangente e transversal, de forma a promover a aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos relativos às diferentes áreas de saber. Esta licenciatura tem como finalidade a formação de base de educadores ou professores nos termos definidos pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, sendo uma etapa fundamental e necessária para o progresso de estudos, isto é, para a escolha de um mestrado. No decorrer deste 1.º ciclo de estudos da formação de professores, com a duração de 3 anos, forma-se técnicos de educação básica capazes de intervir em diversos contextos educativos. Os mesmos técnicos desenvolvem saberes e competências que possibilitam uma melhor observação e avaliação do contexto escolar em que estagiam. Durante o 1.º ano de licenciatura, a formanda tinha definido o mestrado a que iria concorrer após licenciatura, porém os interesses modificaram após contactos com Unidades Curriculares (UC) como a “Iniciação à Didática do Português” em que a estagiária compreendeu a importância do professor de Português na vida do aluno ou com a “Didática de História e Geografia de Portugal” na qual a mestranda contactou com metodologias para ensinar História ou com a “Didática de Matemática” que proporcionou aprendizagens sobre métodos para o desenvolvimento de competências matemáticas nos alunos.

Para além deste contacto com estas UC'S, a mestranda frequentou a UC, “Iniciação à Prática Profissional” (IPP), a qual proporcionou o contacto com a Educação Pré-Escolar, o 1.º e o 2.º ciclo. Assim, a estagiária iniciou a sua prática profissional com a valência de Pré-Escolar na Eslováquia, pois participou no programa ERASMUS+, mas tal revelou-se aquém do que a formanda procurava embora a experiência em Pré-Escolar tenha sido benéfica. Já no 3.º ano da licenciatura, a autora do relatório estagiou no 1.º ciclo, durante 4 meses, e o

local de estágio foi desafiante, pois embora se tenha apresentado como uma experiência menos positiva comparando com o Pré-Escolar, desenvolveu na estagiária um outro olhar sobre o professor do 1.º ciclo e a forma diferenciada de atuar, integrando cada um dos alunos independentemente do seu nível de conhecimentos. Seguidamente, a mestranda estagiou no 2.º ciclo durante o mesmo período de tempo e foi possível contactar com áreas específicas como Português, Ciências Naturais e Matemática.

Este percurso da estagiária possibilitou um olhar mais focado no futuro, isto é, na escolha de um mestrado que fosse ao encontro da sua vocação. A escolha das áreas de Português e História e Geografia de Portugal é do gosto da formanda, mas também da especificidade de cada área. Quando a estagiária escolhe a área das Ciências Sociais, tem presente que ser professor de História e Geografia de Portugal é mais do que cumprir conteúdos programáticos, é necessário inculcar atitudes reflexivas, valores e desenvolver capacidades nos alunos que os transformarão em cidadãos responsáveis, ativos e atentos. Assim, de acordo com Félix (1998), a História “é mais do que um corpo organizado de conhecimentos elaborados, é também um método de investigação do passado, onde o processo e o produto não são facilmente separáveis” (p.17). Para além disto, esta disciplina tem, por vezes, uma conotação negativa, sendo muitas vezes apelidada de ‘entediante’, o que faz com que cresça a vontade da estagiária de contribuir para transformar essa conotação. Para tal, como refere Proença (1992), é fundamental construir momentos variados, criativos e expressivos que vão ao encontro do que é enunciado no programa de Estudo do Meio “os professores (...) podem alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas (...) através de situações diversificadas de aprendizagem (...) que os alunos irão aprendendo e integrando (...) significado dos conceitos” (Ministério da Educação, 2004, p.102) e de História e Geografia de Portugal “ O programa apresenta, integrados no plano de organização e sequência de ensino-aprendizagem (...) um conjunto de estratégias/ atividades” (Ministério da Educação, s/d), p. 79) e possibilitem a integração significativa dos alunos na sociedade.

A escolha da área de Português deve-se ao facto de a disciplina de Português se constituir como “um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos” (Reis *et al*, 2009, p.21). Ser professor de Português acarreta muita responsabilidade, pois o Português é transversal a todas as disciplinas, apresentando-se “na sua condição de suporte, funcional e estruturalmente integrado nos restantes saberes” (Amor, 2001, p. 9), e por isso, influenciará o processo de ensino e aprendizagem não só nesta disciplina como em todas as outras. Como refere a mesma autora “a aprendizagem da língua materna é a intenção que orienta toda a organização das atividades desenvolvidas (...) o aluno é, a todo o momento, exposto e confrontado, nas diversas áreas/disciplinas do currículo (...)”. Deste modo, é fundamental que o aluno adquira “um conhecimento reflexivo sobre a língua (...)”, explicitando “aspetos fundamentais da estrutura do Português padrão” (Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico, 2015, p.6). Por todas estas razões a estagiária compreende que a disciplina de Português é importantíssima no seio escolar, sendo anunciada como a base de todas as outras disciplinas curriculares, escolhe, assim, esta área com o objetivo de construir práticas que promovam e desenvolvam no aluno um saber linguístico que influenciará de forma positiva o sucesso nas outras disciplinas.

Pode-se concluir, assim, que as especificidades de cada área se apresentam como razões válidas e desafiantes que juntamente com o percurso formativo enunciado acima sustentaram a escolha da formanda pelo Mestrado em Ensino do 1.º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do ensino básico, o que será apresentado no capítulo II.

1.2. Perfil do docente

Partindo do percurso apresentado, será útil a razão pela qual a escolha desta profissão, e a sua especificidade, deverá ser ponderada e consciente. É através da educação que se caminha e conquista "(...) um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras..." (Delors, 1996, p. 11). O direito à educação está consagrado na Declaração Universal dos Direitos da Criança, devendo o Estado concorrer para assegurar o acesso à escola, garantindo o sistema educativo os meios que conduzam à concretização desse direito à educação (Decreto-Lei n.º 46/1986).

Nesta linha de pensamento, a educação apresenta-se como uma dimensão fundamental para que a sociedade funcione de forma harmoniosa, sendo o professor uma peça-chave. Assim, a educação e conseqüentemente a qualidade da mesma revela-se importante, visto que possibilita

(...) o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 46/1986).

Embora cada professor seja diferente, pela sua personalidade, formação, crenças e valores existem os perfis gerais e específicos de desempenho profissional como se pode verificar nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001. Em consonância com o anteriormente mencionado, cabe ao professor lecionar através da articulação e saberes específicos que foram adquiridos ao longo da sua formação, promovendo o desenvolvimento das dimensões profissional, social e ética, perspetivando a construção de uma escola inclusiva.

A escola influencia a sociedade, funciona como um

(...) agente de mudança e factor de desenvolvimento (...) tem que se assumir basicamente não só como um potenciador de recursos, mas também como um lugar de abertura e de solidariedade, de justiça e de responsabilização mútua, de tolerância e respeito, de sabedoria e de conhecimento. (Martins, 1992, p. 41).

Em conformidade, é na escola que cada aluno tem possibilidades de aprofundar o conhecimento de si mesmo e dos outros, de compreender o mundo que o rodeia, de construir um espírito crítico, desenvolvendo relações empáticas e de cooperação com os outros, adquirindo, assim, aprendizagens fundamentais para o seu crescimento como indivíduo: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em comum” e “aprender a ser” (Delors, 1996).

As aprendizagens antes referidas constituem quatro pilares estruturantes para a integração e a vivência em sociedade, no sentido da formação de cidadãos capazes de definirem estratégias, de encontrar soluções e de responderem aos sucessivos desafios que a vida em sociedade comporta (Alonso & Roldão, 2006). A escola é o lugar por excelência para potenciar essas aprendizagens com professores que ofereçam aos alunos aprendizagens curriculares fundamentadas em saberes científicos e didáticos adequadas à realidade dos alunos, ao mundo em que vivem, às suas necessidades e aos seus interesses. É este perfil profissional que o DL n.º 240/2001 prevê, quando salienta a preocupação com a dimensão profissional, social e ética.

Falamos de educação, de escola, de professores e, associados a tudo isto, surge o ato de ensinar e o que ele significa. Ensinar é “seleção de conteúdos para estruturar uma mensagem” (p.66), sendo uma atividade que requer de uma intenção e que possibilita aos alunos momentos que propiciam a aprendizagem. Intrinsecamente relacionado com este conceito, surge o pensamento sobre e na educação, refletindo acerca do que o professor ensina atualmente e como pode fazê-lo, estabelecendo ligações com a forma como se aprende nos dias de hoje e definindo o papel do docente neste processo que

passa apenas por liderar e orientar, transformando o conhecimento passivo em conhecimento ativo (Borrás, L. Volume n.º 1, 2001, p. 57).

Preconiza-se, assim, que os modelos de ensino se centrem no aluno e valorizem a experiência e o desenvolvimento afetivo e que haja um especial enfoque o “tipo de interação aluno-aluno”, favorecendo o trabalho de grupo (Borrás, L. Volume n.º 1, 2001). Tendo em conta o referido, o docente apresenta-se como “integrador, moderador, podendo incutir alguma dinâmica dos grupos, mas acima de tudo tentar criar a crescente autonomia dos grupos, ou seja, fazer com que cada aluno dentro do grupo se assuma como ativo e responsável no seu processo de aprendizagem” (Alonso & Roldão, 2006, p. 145).

O Decreto-Lei n.º 240/2001 define que o docente fundamente a sua prática num conjunto de conhecimentos que se integrem e que façam sentido no contexto do meio em que se inserem, adaptando-se às mudanças contínuas da sociedade, da escola e do papel que vai desempenhando como docente. Como anteriormente referido, o papel de docente tem modificado em função da evolução da sociedade, do currículo, desde a valorização das tarefas de natureza mais aberta, passando pelas novas formas de trabalho na sala de aula até à utilização de variados recursos e materiais tecnológicos, colocando o aluno no centro de todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, o professor tem o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, procurando despertar no aluno o prazer de aprender e de estar na escola (Roldão, 2009): preocupando-se com todos os alunos, independentemente do seu ritmo de aprendizagem. Deste modo, o professor tem de valorizar o quotidiano e o meio sociocultural dos alunos, diversificar as formas de trabalho, possibilitar aos alunos a expressão livre de ideias, valorizar o trabalho de livre iniciativa, valorizar e utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, recolher e ensinar a recolher fontes de informação credíveis e estimular o trabalho cooperativo, orientado para a troca mútua de saberes, para a consciência de si próprio e dos que o rodeiam (Martins *et al*, 2017). Desta forma, encara-se o professor como alguém que “(...) não é apenas um conjunto de competências.

É uma pessoa em relação e em evolução” (Paquay, Perrenoud, Aliet, & Charlier, 2001, p. 15). O sucesso educativo depende, pois, da qualidade das relações e das interações estabelecidas em sala de aula entre o professor-aluno e aluno-aluno, que podem ser emocionais, de organização ou de apoio à instrução, sendo o diálogo preponderante, já que faz da aula um espaço aberto a diferentes perspectivas, experiências e saberes. Este tipo de interações desenvolve um ambiente positivo o qual se colocam em prática conceitos, como a aceitação, o respeito, a confiança e a cooperação e os alunos sentem-se responsabilizados, de forma progressiva, pela sua participação cívica na sociedade.

Outro das competências do professor é a gestão e decisão sobre o currículo, revelando-se essencial no desenvolvimento das aprendizagens, já que o docente ajusta cada conteúdo a determinada situação, tendo em vista o sucesso educativo (Bolívar, 2007). Partindo da ideia de que o currículo é entendido como um conjunto de conteúdos e de competências que constituem a base da organização do ensino e da avaliação do aluno, funcionando assim, como um instrumento que permite uma formação comum para todos os cidadãos (Decreto-Lei n.º 139/2012), torna-se necessária uma adequação dos conteúdos às especificidades de cada contexto. Esta adaptação ocorre quando o professor parte das características dos alunos e procura ir ao encontro do princípio da diversidade (Diogo & Vilar, 1999). Nesta linha de pensamento, o docente analisa criticamente as opções de conteúdo, decide quanto à metodologia de ensino adequada à turma em questão, gere o tempo e o espaço, avalia os produtos obtidos, adapta as metodologias, reformula e volta a colocar em prática, perspectivando o sucesso no ato educativo (Roldão, 1999). Para esta constante reflexão e reformulação das práticas, a planificação constitui um instrumento essencial, permitindo também planear ações educativas baseadas na gestão flexível do currículo, tendo em vista abordagens diversificadas e capazes de responder aos interesses e à diversidade dos alunos.

É, assim, fundamental na formação de um professor ser estagiário e aprender com docentes mais experientes e contactar com escolas dos dois

ciclos na qual se especializa, pois desenvolve uma postura reflexiva em relação aos desafios e processos do dia a dia profissional tanto num ciclo como no outro (Decreto-Lei n.º 43/2007). O estágio pretende contribuir para o desenvolvimento das dimensões profissional, social e ética e para a evolução, já que são exigidas aos estagiários aprendizagens fundamentadas no saber específico e integradas em ações concretas, como anteriormente referido (Decreto-Lei n.º 240/2001). Para o seu desenvolvimento, é fundamental que o estagiário investigue e reflita de forma contínua e partilhada, pois é através da experiência que o profissional se forma (Paquay, Perrenoud, Aliet, & Charlier, 2001, p. 14). Desta forma, o mestrando observa o contexto específico, promove a autonomia e inclusão dos alunos, valorizando a sua identidade individual e cultural e orienta atividades de valorização cívica. Em consonância com a ideia anterior, só através de práticas pedagógicas diferenciadas, utilizando o rigor científico e metodológico se pode esperar que o docente possibilite aos alunos aprendizagens significativas, relevantes e pertinentes. Para ocorrer esta mudança no ensino é imprescindível uma formação científica consistente e um conhecimento significativo das didáticas específicas, apresentando-se, assim, como um profissional mais consciente e produtivo.

No Mestrado em Ensino do 1.º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do ensino básico que o sujeito do relatório integra, o estagiário forma-se no 1.º e no 2.º ciclo do Ensino Básico e torna-se, assim, preponderante, distinguir ambos os ciclos e compreender a integração realizada neste Mestrado. O 1.º ciclo constitui-se como a primeira etapa de um contínuo construído por três ciclos sequenciais e articulados, conforme enquadrado no Decreto-Lei n.º 46/1986, assumindo-se, assim, como um “(...) ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas;” (art 8.º). Por outro lado, o 2.º ciclo contém, tal como o 1.º ciclo, elementos basilares da aprendizagem, no entanto, organiza-se por áreas interdisciplinares de formação e desenvolve-se predominantemente através de um professor por disciplina (Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F., 2015). O 2.º ciclo é visto, assim,

como uma fase de consolidação e conclusão das aprendizagens do 1.º ciclo e como uma fase de iniciação de uma progressiva especificação de conceitos, conteúdos e aprendizagens.

Posto isto, é esperado que o estagiário se transforme num profissional de educação ao longo da sua prática, que domine conhecimentos teóricos relativos ao saber a ser transmitido, conhecimentos pedagógicos ou didáticos que reproduzem a forma de organização do processo de ensino e aprendizagem, conhecimentos práticos como os “(...) esquemas de perceção, análise, decisão, planeamento, de avaliação que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos numa determinada situação” (Paquay, Perrenoud, Aliet, & Charlier, p.12). Preconiza-se, ainda, que os estagiários desenvolvam formas de estar na sociedade, como o respeito pelo outro e pelas suas ideias e a disponibilidade e abertura para a colaboração e cooperação na escola. Deste modo, a profissionalização é um processo que envolve a “racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes” (p.25) num determinado momento, ou seja, sabe colocar em ação as competências adquiridas.

Quando abordamos o conceito de “profissional”, consideramos um “(...) prático que adquiriu o *status* e a capacidade para realizar com autonomia e responsabilidade atos intelectuais não rotineiros na busca de objetivos em uma situação complexa” (p.11). O profissional de educação é, deste modo, um indivíduo autónomo que domina competências específicas e que as coloca em ação em qualquer momento, adaptando-as sempre que necessário. Destaca-se, ainda, que um professor articula o processo de ensino e de aprendizagem, analisando situações complexas, selecionando estratégias rápidas e eficazes, escolhendo os recursos adequados ao contexto, analisando criticamente os produtos e avaliando de forma contínua a sua intervenção no contexto escolar, possibilitando a união entre a formação, ação e avaliação/pesquisa de práticas.

Em consonância com o anteriormente referido, é essencial compreender de que forma é que o estagiário pode adquirir o seu saber profissional através da experiência em estágio. Este saber é importante ser desenvolvido, visto que a

“(...) formação inicial iniciou-os no ofício, mas o seu profissionalismo constituiu-se progressivamente através das suas experiências práticas” (p.32). É perceptível que os professores se transformam em verdadeiros profissionais que resolvem problemas de forma autónoma, escolhem estratégias pertinentes de lecionação e dominam os saberes didáticos através da Prática. Desenvolvendo, assim, competências associadas ao saber profissional como o aprender a ver e a analisar, aprender a falar, a ouvir, a escrever, a ler e a explicar, aprender a fazer, confrontando de forma progressiva a complexidade de prática e dispondo de um apoio no contexto de estágio e no centro de formação. Este apoio funciona, para os estagiários, como um espaço de reflexão após a ação educativa, promovendo a também a reflexão no momento da Prática, pois desta forma, o docente reformula as ações e adequa-as aos discentes.

Realça-se que a dimensão de desenvolvimento profissional ocorre ao longo da vida do professor e, por isso existe necessidade de o docente continuar a construir a sua identidade profissional, tendo como base as relações estabelecidas no seio escolar e de momentos de reflexão sobre a sua Prática. Assim, é relevante uma postura ativa e investigativa do docente, permitindo-lhe que analise e interprete fenómenos que surjam durante a ação pedagógica, tendo por base conhecimentos teóricos, científicos e pedagógicos. Para isto, concorre a integração de saberes que quando colocada em prática, facilita o processo de ensino e aprendizagem com aprendizagens mais diversificadas, integradas e consequentemente mais significativas. Nesta linha de pensamento, poderá afirmar-se que ser profissional de educação é ser multifacetado, ter um olhar atento em várias direções e é gerir situações de ordem pessoal e profissional.

De acordo com o mencionado anteriormente, conclui-se que o estágio deve representar na vida de um futuro docente um momento de valorização e de desenvolvimento profissional, através de conceitos referidos como a investigação, a reflexão e a aprendizagem num contexto sala de aula. Este crescimento tanto pessoal como profissional do estagiário é visto como um processo ecológico, inconcluso que é influenciado pelas potencialidades e

caraterísticas do meio e das pessoas em que ocorre o estágio (Alarcão & Tavares, 2007). Neste processo, constrói-se o saber e o ser, e para além disto, o saber-fazer profissional, o saber-estar, o saber-viver e o saber conviver com os outros que, poderá promover o sucesso do ensino e aprendizagem.

No próximo capítulo, e com base nas orientações que se tem vindo a referir, passar-se-á à apresentação do seguinte capítulo, na qual se caracteriza a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e o seu desenvolvimento.

CAPÍTULO II

2. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA COMO EIXO ESTRUTURADOR DO 2.º ANO DO MESTRADO

O presente capítulo tem como intuito espelhar a organização e funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada no 2.º ano do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo do ensino básico, estabelecendo uma relação o trabalho desenvolvido na turma do 1.º ciclo, no 1.º ano e na turma do 5.º ano em Português e História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo, evidenciando o perfil duplo de docência inerente ao Mestrado mencionado.

Seguidamente, caracterizam-se ambas as escolas, de 1.º e 2.º ciclo e, por fim, apresenta-se a intervenção em contexto escolar, da qual fazem parte as sequências didáticas, as opções metodológicas e fundamentação e as atividades e projetos que foram desenvolvidos.

2.1. Organização e funcionamento da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) é uma Unidade Curricular (UC) da componente de “Iniciação à Prática Profissional”, do Mestrado antes referido (Decreto-Lei n.º 79/2014), que tem como objetivo preparar os mestrandos para a docência em situação profissional, tendo em vista a sua progressiva autonomia. A PES desenvolve-se em escolas do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

(CEB), com a concretização de atividades educativas em sala de aula e também na comunidade escolar. De acordo com o artigo 2.º do “Complemento Regulamentar Específico de Curso” do CREC de 2018, a PES constitui a ligação entre a formação e a prática profissional em que se procura desenvolver saberes teóricos e a capacidade de reflexão crítica. Assim, a PES do Mestrado em referência baseia-se num modelo de formação que assenta no diálogo entre teoria-prática-teoria, atravessando os seis anos de escolaridade básica, preparando professores profissionalizados para os dois ciclos iniciais de escolaridade.

A formação de professores do 1.º Ciclo e de Português e História do 2.º CEB no mesmo horizonte temporal procura valorizar e concretizar o diálogo entre ciclos de escolaridade, encontrar sinergias, fazer pontes que concorram para a formação de professores com perfil plural, flexível, crítico e reflexivo. A Prática Educativa deste Mestrado integra e articula dois níveis de escolaridade, perspetivando uma formação de professores para dois ciclos sequenciais da educação básica, capazes de articular saberes entre áreas específicas e ciclos e entre áreas curriculares do mesmo ciclo, procurando práticas integradas e significativas para os alunos. Espera-se, deste modo, que o professor possa interpretar o currículo, alicerçado na sua formação académica, convocando os seus conhecimentos científico-pedagógicos para os relacionar e descobrir pontes de diálogo entre eles, de modo, a planear e concretizar práticas marcadas por percursos articulados que integrem saberes e fomentem o desenvolvimento de competências específicas e transversais (Diogo, 2010). O conceito de currículo é uma condição fundamental para que a ação do professor seja fundamentada em prol do desenvolvimento global do aluno, e não apenas para cumprir os conteúdos do programa. Por esta razão, constata-se uma vez mais que o currículo é um conceito não estático que permite várias interpretações no conteúdo, no modo, na construção e nas perspetivas. Através deste documento, pode compreender-se a natureza de cada escola, ou seja, o que determinada instituição define como prioridade, tendo em conta o

seu contexto, apresentando também o que pode ser entendido como um instrumento de construção do conhecimento dos alunos.

A aprendizagem da gestão do currículo é fundamental na formação de um professor, uma vez que ele precisa de conhecer o currículo, decidir o que ensinar em determinado momento, justificar as suas opções metodológicas, gerir o tempo e o espaço, explicar os objetivos e as razões que conduzem ao ensino de determinados conteúdos, ajustando e redefinindo as metodologias, (Roldão, 1999) a partir da avaliação constante das suas opções, procurando criar entusiasmo e conquistar o interesse dos alunos. É neste sentido da gestão flexível do currículo que ele surge como princípio orientador da educação inclusiva, no DL n.º 54/2018, mencionando a flexibilidade do currículo como instrumento que ajuda a “responder às singularidades de cada um” (art 3.º).

Considera-se que a flexibilização curricular poderá possibilitar aprendizagens significativas, integrando conhecimentos, considerando as especificidades de cada criança, valorizando o princípio da diversidade e evitando a homogeneidade dos conteúdos e processos (Diogo, & Vilar, 1999). De um modo geral, e de acordo com Roldão (1999), o professor apropria-se do currículo e diagnostica situações, confronta, critica, estabelece metas, decide, organiza, gere o tempo e o espaço, prevê, colabora, avalia e ajusta, transformando o saber em uso num saber seu e conseqüentemente dos alunos. Deste modo, é notória a diferença entre o professor que atua numa aula sabendo por que razão age, identificando o contributo para o desenvolvimento global do aluno e o professor que só “cumpre o programa” (Zabalza, 1998).

Esta ideia, que está também patente em Alarcão (2001), quando refere que a “(...) escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (p.18), destacando-se, assim, o papel insubstituível da escola na construção do sentido da vida através da criação de pontes entre o universo escolar e as redes presentes na sociedade (Quintanilha *et al*, 2002).

Em conformidade com a linha apresentada, durante a Prática Educativa, os formandos têm oportunidade de se desenvolver a nível pessoal e profissional,

sendo influenciados pela instituição de formação, pelo contexto escolar que experienciam e pelas suas convicções e princípios, construindo, deste modo, o saber profissional, do qual fazem parte saberes como “saber estar”, “saber viver” e “saber conviver com os outros” (Alarcão e Tavares, 2007). A formação de professores concorre, assim, para um olhar atento, com respeito pelos outros, pela sua identidade, pelas marcas sociais e culturais do contexto em que o professor atua, com a preocupação de formar cidadãos críticos, criativos e implicados na sociedade.

Deste modo, a PES constitui um momento imprescindível na formação de um professor, pela experimentação em contexto pedagógico, proporcionando o desenvolvimento de competências no domínio profissional, pessoal e social, essenciais para a concretização das suas funções ao longo do percurso formativo, marcado pela reflexão e progressiva autonomia. Através daquela UC, os formandos desenvolvem competências, como a aplicação de saberes na conceção de projetos educativos e curriculares e a adoção de atitudes reflexivas e investigativas que potenciem a tomada de decisões para o desenvolvimento profissional, pessoal e social do professor. Neste domínio, a Supervisão Pedagógica assume relevância inquestionável para a construção do conhecimento através da ação, da crítica e da reflexão. De acordo com Alarcão e Tavares (2007), a supervisão organiza-se num ciclo que se define em três momentos – pré-observação, observação e pós-observação. Estes momentos, com objetivos diferenciados, contribuem para um fim comum, perspetivando garantir o apoio para o desenvolvimento profissional desde a conceção à aplicação, passando pela reflexão sobre o resultado e a sua relação com o que foi planeado. No encontro pré-observação, os formadores e formandos definem quais as estratégias de ensino e aprendizagem a aplicar para que os discentes alcancem os objetivos, preparando a aula ao pormenor; seguidamente, a observação propriamente dita pelo supervisor; e, por fim, um momento de pós-observação em que se discutem aspetos a melhorar e os bem-sucedidos interligando-o com o modo como a professora estagiária colocou a planificação em prática. Considera-se, assim, que, no decorrer do estágio, o

futuro docente possa superar obstáculos/desafios que surjam durante o seu estágio, modificando, assim, e melhorando as suas competências profissionais (Carvalho, 2008).

O estágio em escolas do 1.º e 2.º ciclo do mesmo agrupamento desenvolvido no âmbito da PES compreende atividades como a observação participante de ações educativas, a cooperação dos estagiários em atividades educativas na(s) turma(s) do(s) orientador(es) cooperante(s), a observação e cooperação entre pares pedagógicos e a intervenção individual, concretizada na responsabilização progressiva por unidades e sequências didáticas, distribuídas de forma gradual ao longo do processo formativo em contexto escolar. Além das dimensões referidas, a PES contempla reuniões no centro de formação e na instituição formadora (ESE) com os professores cooperantes, entre o grupo de formação, com supervisores, reuniões de avaliação de conselhos de turma e de ano, assim como de departamento e de orientação educativa de turma com participação em algumas atividades. As reuniões de preparação, com os supervisores e, também, com os professores cooperantes, antes da intervenção, destinam-se à apresentação e discussão de propostas para a estruturação da planificação que guiará aquela intervenção pedagógica; em momento posterior e previamente definido, ocorrem as reuniões de reflexão sobre o trabalho desenvolvido, a aplicação da planificação, gestão dos imprevistos, dificuldades e obstáculos superados, tendo em vista a superação de fragilidades e o reforço constante da confiança para a conquista da progressiva autonomia do professor em formação.

A Supervisão Pedagógica estende-se, ainda, aos projetos e intervenções na comunidade educativa que são desenvolvidos pelos estagiários e/ou grupo de estagiários, quer enquanto dinamizadores e/ou colaboradores. Procura-se, assim, estimular o questionamento e a reflexão sobre a intencionalidade educativa, a relação com o trabalho em sala de aula, em particular, e na escola, em geral (CREC, 2018). Os projetos dinamizados pelo grupo de estagiários constituem, também, uma oportunidade para aprofundar diálogos, momentos

de partilha e de colaboração, tendo em vista a construção de um plano de intervenção com fio condutor, estruturado e significativo.

Neste contexto, a aprendizagem da planificação constitui um passo relevante na formação do professor, por ser um instrumento de trabalho, de ajuda, com um papel preponderante na gestão de toda a intervenção educativa na sala de aula, constituindo “(...) conjunto de processos psicológicos básicos, através dos quais a pessoa visualiza o futuro, faz um inventário de fins e meios e constrói um marco de referência que guie as suas ações (...)” (Zabalza, 2001, p.48). A planificação é a primeira etapa do processo de formação do docente, uma vez que é através deste que se relaciona o programa e o currículo adaptando-os às condições escolares e aos objetivos pretendidos, de modo a poder construir um guia para a ação do professor.

Em consonância, todos os momentos de ação são supervisionados, analisados e avaliados numa perspetiva formativa, com o objetivo de estimular e orientar o percurso do estagiário na tomada de decisões, com progressiva autonomia, em prol das necessidades do contexto escolar.

2.2. Simultaneidade entre contextos educativos: um caminho de integração

O Mestrado em questão, conforme mencionado anteriormente, preconiza uma articulação entre ciclos, já que se desenvolve em simultâneo nos dois ciclos de ensino e, por isso, torna-se necessário recorrer a estratégias para que a Prática seja produtiva e eficiente. Esta harmonia é visível através da calendarização de regências construída pelo estagiário ou pelo par de estagiários ainda antes de começar o estágio, tendo como base os horários das turmas em que irão intervir. Esta calendarização tem como intuito organizar as regências, tanto as do 1.º como do 2.º ciclo, procurando conferir mais significado/sentido ao trabalho desenvolvido. Por exemplo, se o par de um

estagiário lecionar antes do mesmo e ambos estiverem na mesma turma poderão articular as suas intervenções, fazendo com que não se anulem e, antes pelo contrário, tenham lógica e coerência, mesmo sendo aulas lecionadas por professores diferentes. Outra das questões que também se prende com a calendarização é o desenvolvimento da capacidade de articular sequências e aulas que constituem a unidade didática.

Assim, nesta Prática, têm-se em conta a articulação vertical e horizontal, a primeira relacionada com a articulação dos conteúdos da mesma disciplina, mas em vários anos, assumindo um carácter contínuo e a horizontal que se relaciona com a articulação entre várias disciplinas no mesmo ano. Quer uma quer outra permite ao aluno desenvolver o seu conhecimento geral, colocando sentido na teoria aprendida, isto é, o aluno encontra o fio condutor lógico estabelecido pela articulação (Diogo, 2010). E é partindo desta articulação que se integra o currículo de forma mais natural e “Quanto mais um acontecimento é significativo, mais situado em contexto e mais enraizado num conhecimento cultural, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado” (Iran-Nejad, A., McKeachie, W., & Berliner, D. (1990), citado por Beane, 2003, p. 95), tornando-se clara a importância da articulação de saberes nas diferentes áreas, ou seja, a interdisciplinaridade que tem em “(...) vista facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado(...)” (Morgado & Tomaz, 2009, p. 3).

Devido à organização da PES, o estagiário desenvolve no decorrer da sua Prática competências para uma docência plural e flexível, com um perfil de professor duplo, que o habilita para a docência no 1.º ciclo e para a docência no 2.º ciclo nas áreas de Português e de História e Geografia de Portugal. Este perfil procura articular e integrar saberes entre áreas e ciclos de ensino, valorizar as suas especificidades e, inevitavelmente, enriquecendo os contextos escolares, através de um vaivém entre aproximações e especificidades, possibilitando, assim, o diálogo entre saberes e metodologias, de modo a conferir sentido às aprendizagens. Para este diálogo parte-se do currículo, na conceção de um “conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja

alcançar (...) é um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que são considerados importantes para serem trabalhados na escola” (Zabalza, 1998, p.12), de modo a planejar práticas articuladas, integradas e de acordo com as orientações curriculares. Deste modo, é o currículo que sustenta e organiza o trabalho do professor, na medida em que ele é, antes de tudo, um conjunto de modos de pensar e investigar a realidade humana, neste caso, em contexto escolar (Ribeiro, 1990), ou seja, antes de lecionar o professor deve estar familiarizado com o currículo, para que o seu agir seja fundamentado, em prol do progresso global do aluno e não apenas para cumprir o programa.

A ideia anterior está patente em Alarcão (2001), quando refere que a “escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (p.18), destacando-se, assim, o papel insubstituível da escola na construção do sentido da vida através da criação de pontes entre o universo escolar e as redes presentes na sociedade (Quintanilha *et al.*, 2002).

Como já foi mencionado antes, a planificação tem um papel fundamental no trabalho do professor, ao permitir a organização do processo de aprendizagem e possibilitar a relação entre a teoria, currículo e a prática (Vaz, 2011). Enquanto o docente planifica, gere o currículo autonomamente e procura ter uma prática mais estruturada e coesa, tornando-se num “configurador” do currículo que toma decisões acerca do processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Esta tomada de decisões é uma aprendizagem que faz parte da formação do professor-estagiário, ajudando-o a desenvolver competências e a criticar permanentemente a sua prática, criando o hábito de questionar, com o intuito de melhor ou adaptar as opções e atitudes encaradas dentro e fora da sala de aula, procurando, assim, que esta reflexão possa ter impactos positivos nos seus processos e na sua formação e não apenas como um pensamento ocasional e irrefletido sobre a prática (Oliveira & Serrazina, 2002).

Neste momento, o trabalho desenvolvido na PES teve como ponto de partida para a planificação as “Aprendizagens essenciais” que constam no “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”, que apresentam uma

sequência articulada entre o 1.º e o 2.º ciclo, remetendo-nos para o conceito de aproximação entre ciclos que contribuem para a construção de um perfil geral do aluno à saída da escola obrigatória. Este documento aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, apresenta um conjunto de princípios e valores a desenvolver nos alunos e remete para a conceção de escola como um lugar com a responsabilidade na formação de indivíduos autónomos, responsáveis e cidadãos ativos, promovendo a aprendizagem global – conhecer, fazer, estabelecer conexões entre o passado e o futuro, viver juntos e viver com os outros.

No final da escolaridade obrigatória, espera-se que o aluno tenha desenvolvido aprendizagens e competências que lhe permitam ser um cidadão de espírito crítico, livre, autónomo e responsável, capaz de lidar com a mudança e a incerteza, que identifique a importância das diferentes áreas do saber no seu quotidiano, que trabalhe de forma colaborativa e comunicativa, que intervenha na sociedade, respeite os outros e seja solidário, recuse a discriminação e a exclusão social. Para este perfil de cidadão são competências-chave a comunicação, o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, autonomia, saber técnico e tecnologias, sensibilidade artística e consciência e domínio do corpo que se apresentam como código linguístico para expressão oral.

A persistência nos mecanismos de socialização profissional e a imobilidade do discurso é uma realidade da sociedade que leva à reflexão sobre a autonomia da escola, o papel dos professores e a gestão curricular e o acesso à educação com qualidade para todos. Assim, é fundamental que o docente se adeque ao tipo de alunos, aos ambientes e interações, ao conhecimento disponível e negue a ideia do professor como funcionário em que é dependente, tem falta de autonomia e segue rotinas pré-estabelecidas. Partindo deste pressuposto, um profissional de educação possui uma especificidade da função que desempenha, conforme mencionado anteriormente, domina e produz saber específico, decide, analisa, avalia e reflete. De realçar, ainda, que as dimensões da escola, por não serem

desempenhadas por nenhuma outra instituição, se revelam preponderantes. Essas dimensões referem-se ao processo de socialização, ao desenvolvimento de capacidades de análise, reflexão, pesquisa, produção, organização, estruturação e comunicação do conhecimento e informação fornecida, assim como a passagem de cultura que é dominante na sociedade em que os alunos se inserem (Roldão, 1999). De acordo com a mesma autora, “Se o cidadão de hoje é um ‘mestiço’ cultural, a escola é a instituição que pode torná-lo fluente” (p.23).

Para desenvolver o perfil previsto nos princípios e nos objetivos gerais do “Perfil do Aluno à Escolaridade Obrigatória” (Martins *et al*, 2017), o docente terá de tomar decisões, tais como, a abordagem de conteúdos do quotidiano, a promoção de atividades de observação, de questionamento e integração de saberes, a realização de projetos cooperativos, o uso de fontes de informação diversas, prevalecendo nesta seleção o espírito crítico, a criação de espaços e de tempo para diálogo com os alunos e entre os alunos, o contacto com atividades que promovam no aluno a capacidade de o fazer escolher, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões e valorizar o trabalho autónomo e de livre iniciativa dos alunos.

2.3. Caraterização dos contextos educativos

Os locais de estágio do 1.º e do 2.º CEB pertenciam à mesma organização escolar, isto é, ao mesmo agrupamento, permitindo ao estagiário o contacto com diferentes visões de organização, valores e crenças, promovendo uma aprendizagem dinâmica na escola, e sobre a escola. O agrupamento consiste numa unidade organizacional de órgãos próprios de administração e gestão que tem como finalidades a garantia e reforço da coerência do projeto educativo e qualidade pedagógica; a promoção de um percurso sequencial e articulado; a gestão dos recursos humanos e materiais, assim como, a

prevenção e superação de isolamento de escola e/ou exclusão social escolar (DL nº 137/2012, art. 6º, secção II).

O Agrupamento de Escolas, centro de estágio, pertencente ao Distrito do Porto, situado em Matosinhos, foi aprovado no ano de 2004 e desde 2007 que integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 2 (TEIP 2). O Programa TEIP corresponde a uma iniciativa governamental, implementada em escolas ou agrupamentos de escola que, normalmente, se situam em territórios económica e socialmente desfavorecidos com marcas evidentes de violência, indisciplina, abandono e insucesso escolar. Os objetivos principais do programa apontam para a prevenção e redução do abandono escolar precoce, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo de todos os alunos (Direção-Geral da Educação, 2017). Os 1900 alunos daquele agrupamento dividem-se pela Educação Pré-escolar, 1.º 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. No 2.º ciclo existem, também, 2 turmas de Ensino Artístico Especializado; aquele agrupamento é ainda responsável pelo ensino do 1.º e 2.º ciclo no Estabelecimento Prisional de Custóias.

Após análise do Projeto Educativo do AE, constatam-se elevadas assimetrias ao nível socioeconómico e, como tal, é notória a fragilidade económica e social deste contexto educativo. O desemprego, o baixo nível de instrução, a pobreza e a exclusão social, o abandono escolar precoce, a violência familiar, os maus tratos e os problemas de saúde correspondem a alguns dos problemas verificados no concelho. Ainda neste agrupamento, contacta-se com uma grande heterogeneidade de culturas e saberes o que evidencia as dificuldades na promoção do sucesso escolar e, por isso, a organização-escola tem como principal objetivo fazer com que todos os alunos tenham igual acesso a um percurso de sucesso.

O projeto referido (PEAEM) afirma que, a instituição escola tem como grande função a formação de cidadãos responsáveis e autónomos, desenvolvendo valores essenciais de vida em sociedade e competências fulcrais para um bom desempenho escolar e social, de modo a criar uma oferta formativa diversificada, igualitária e de qualidade que promova o sucesso e

diferencie os alunos. Seguindo esta linha de raciocínio, destaca-se a Educação como um dos pilares mais importantes da sociedade e, por isso, torna-se fundamental assegurar o sucesso efetivo de todos na escola. Deste modo, a procura da igualdade de oportunidades de sucesso que influencia a inclusão escolar encontra-se expressa nos objetivos gerais do AEM, que passam pelo desenvolvimento dos conhecimentos para a construção de uma sociedade mais justa e atenta ao mundo; o fortalecimento de capacidades de análise e pensamento crítico, face ao desenvolvimento sustentável do planeta e do ser humano; a promoção de valores de respeito pela dignidade humana, cidadania, solidariedade, liberdade e democracia; a progressão da autonomia, criatividade, responsabilidade, trabalho colaborativo e capacidade de comunicação; e finalmente, a gestão flexível do currículo. Estas competências assentam em três pilares do saber: Saber-Fazer (resultados académicos), Saber-Ser e Saber-Estar na Escola e na Sociedade (PEAEM, 2017)

Segundo Solé e Coll (2001), a caracterização do contexto educativo torna-se relevante para a seleção de estratégias de ensino e de aprendizagem e dos recursos didáticos a utilizar, com o intuito de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, isto é, atribuindo um significado pessoal ao objeto de conhecimento. Apesar da descrição dos contextos ser feita por ciclos, o estágio funcionou com a permanência e ação em ambos os ciclos simultaneamente, ao longo do período da PES. No decorrer do ano letivo, a estagiária planificou regências que permitiram uma ligação e um contacto entre os dois ciclos e as suas especificidades. Como apoio à ação, a estagiária analisou documentos oficiais da escola como o “Projeto Educativo de Escola”, o “Projeto Curricular de Escola”, o “Projeto Curricular de Turma”, o “Plano Anual de Atividades” e as Planificações, tanto mensais, como relativas a cada período, que se constituem como importantes fontes de informação que permitem situar o professor no contexto educativo (Coutinho *et al.*, 2009). Para além da leitura e análise destes documentos, foi também importante a participação nas reuniões de conselho de turma no caso do 2.º ciclo, e reuniões de ano, no caso do 1.º ciclo. Estas reuniões têm como finalidade procurar, através do diálogo

entre professores, estratégias individuais para os alunos de forma a melhorar a sua aprendizagem, evidenciando algumas das suas experiências (Máximo Esteves, 2008).

2.3.1. Caracterização do contexto o 1.º ciclo

A escola do 1.º CEB onde a PES decorreu era constituída por oito turmas, com oito professores titulares de turma e, ainda, duas professoras responsáveis pelo acompanhamento de alguns alunos quer em apoios de grupo quer individuais. Deste grupo, também faziam parte uma psicóloga que acompanhava alguns alunos da escola, uma assistente social, quatro funcionários efetivos e duas cozinheiras.

Esta escola é composta por salas de aula, salas de apoio, uma sala de reuniões de professores, um gabinete pertencente à diretora da escola, que também funcionava como papelaria, casas de banho para alunos e professores, um refeitório, que se ligava ao polivalente, onde existiam aulas de Educação Física e outras atividades extracurriculares e o “Cantinho de Leitura”, um espaço pequeno com alguns livros, em pequenas estantes, desarrumados, com uma placa na parede de inauguração. Este último local, por ser desorganizado e pouco apelativo, representava um constrangimento às práticas de leitura pelos alunos, prejudicando o desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos. No entanto, tentou-se promover esse gosto ao longo da PES, utilizando obras literárias diversificadas nas diversas unidades didáticas, procurando sempre utilizar o livro como recurso principal, e não fotocópias ou suporte digital. Além da área interior, a escola dispunha de um espaço exterior, que envolvia todo o edifício constituída por um campo de jogos e uma área de livre circulação.

A sala da turma do 1º ano na qual a mestrandia desenvolveu a sua prática, possuía um quadro branco e respetivos marcadores, um projetor, um computador, vários placards para exposição de trabalhos, três armários com o

material escolar dos alunos e material didático da docente, uma pequena biblioteca, cadeiras, mesas e uma secretária para a professora. Durante a prática, os estagiários e a docente titular foram colocando alguns trabalhos e materiais nos placards, servindo de auxílio à aprendizagem. Esta ação teve consequências positivas no ambiente de aprendizagem, pois os alunos podiam esclarecer dúvidas e relembrar conteúdos lecionados, funcionando aqueles materiais como instrumentos fundamentais na prática de um professor.

A turma era constituída por 23 alunos, 15 do género masculino e 8 do género feminino, com idades entre os seis e os sete anos. A multiculturalidade estava presente nesta turma, pois três alunos eram brasileiros, um aluno tinha mãe polaca e um outro aluno tinha raízes maternas inglesas. Este contacto entre culturas revelou-se interessante, pela forma como permitiu um trabalho da estagiária mais abrangente, não se focando apenas num só ponto de vista, mas em vários que desenvolvessem nos alunos um olhar mais diferenciado. De um modo geral, os alunos desta turma mostravam-se sempre predispostos a aprender e interessados em novos assuntos. Por esta razão, revelou-se um desafio trazer novas atividades, materiais e recursos que promovessem a aprendizagem dos conteúdos de forma mais lúdica, divertida e crítica, procurando sempre o sentido das atividades e dos seus objetivos. Salienta-se que todas as atividades lúdicas foram desenvolvidas com o objetivo de estimular a aprendizagem, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem fosse mais eficaz e pudesse desenvolver no aluno o gosto de aprender, fazendo-o sentir-se um agente atuante no processo de aprendizagem.

2.3.2. Caracterização do contexto o 2.º ciclo

A escola do 2.º CEB, sede do Agrupamento, apresentava-se como um edifício renovado de grandes dimensões, com instalações apelativas e funcionais, de

ensino integrado e composto por turmas do Pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclo. Esta integração de ciclos e idades poderá ser vantajosa para os alunos, pois desenvolvem o respeito pelos mais velhos, e também pelos mais novos, porque as atividades organizadas por um ciclo específico podem ser partilhadas por diversos alunos com idades compreendidas entre os 3 e os 15 anos. Também ao nível do projeto de escola, pode ser produtivo ver de que forma os diversos ciclos abordam o mesmo tema, valorizando, principalmente a participação e os produtos dos variados alunos e pode ser trabalhada, assim, a questão de empatia, que faz falta no dia a dia. Todas as salas apresentavam uma estrutura idêntica, com um quadro branco, um projetor, um computador e duas colunas, existindo em algumas das salas quadros interativos. Também existia uma parede, que servia de *placard* para exposição de trabalhos e material didático; porém verificou-se que não eram usados com regularidade. Esta realidade foi mudada, uma vez que os professores estagiários fizeram uso da mesma para expor trabalhos ou materiais didáticos, de forma a tornar as salas mais apelativas, a servir de auxílio à aprendizagem dos alunos e a serem valorizados os trabalhos que eles realizavam.

Na escola, os alunos usufruíam, ainda, de vários serviços, como a secretaria, o PBX, a reprografia, a cantina, o bar, dois campos de jogos e a biblioteca que, sendo um espaço agradável, apelativo e equipado promovia hábitos e práticas de leitura, contrariamente à escola do 1.º ciclo anteriormente referida. A biblioteca estava organizada em duas áreas: uma área equipada com computadores, com acesso à Internet e outra reservada à leitura de livros, com várias mesas de trabalho. Naquela escola, a biblioteca tinha um papel ativo e ao longo do ano desenvolveu diversas atividades, potenciando a ligação dos alunos com a biblioteca. Esta realidade trazia consequências positivas à prática, uma vez que os alunos tinham um acesso facilitado a várias obras literárias e não literárias e, por isso, a preocupação com o desenvolvimento do gosto pela leitura tornava-se uma realidade constante. Na verdade, a existência de uma biblioteca escolar ativa e dinâmica concorre, também, para a promoção de igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento pelos alunos.

No que concerne à turma de 5.º ano, na qual a estagiária interveio, ela era composta por 21 alunos, dos quais 13 do género masculino e 8 do género feminino, com idades compreendidas entre os 11 e 13 anos. Esta turma evidenciava curiosidade e gosto por aprender, porém a desmotivação ou desinteresse verificava-se perante aulas de carácter mais tradicional, demonstrando maior entusiasmo nos momentos de aprendizagem com atividades diferentes e diversificadas, com estratégias que procuravam ser mais dinâmicas, com lugar para participação ativa dos alunos. Em algumas situações, verificava-se dificuldades na participação ordenada no respeito pela opinião do outro, no respeito pelo “tempo de antena” dos colegas, o que, por vezes, levava a discussões entre elementos da turma e, conseqüentemente, obrigava a uma pausa para ultrapassar a situação e retomar o trabalho. Por esta razão, a professora estagiária encarou como um desafio contribuir para a participação de todos, cumprindo regras definidas, para que todos pudessem falar e ouvir os outros, valorizando todas as opiniões, interligando-as entre si, e procurando, deste modo que o aluno se sentisse parte ativa da aula.

2.4. A intervenção em contexto escolar

2.4.1. Dentro da sala de aula: Sequências/Unidades Didáticas e opções metodológicas

No decorrer do estágio, a mestranda planificou regências tanto no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) como no 2.º CEB. Esta responsabilização aconteceu de forma gradual, isto é, a estagiária inicialmente preparou atividades isoladas, depois uma aula completa e por fim, interligou várias aulas numa sequência didática (SD) /unidade didática (UD), tendo como base uma articulação lógica que se manifestava através dos títulos agregadores para um conjunto de aulas. O conceito de unidade/sequência didática (UD/SD) refere-se a um conjunto consistente de aulas destinadas a uma turma, relacionando disciplinas, do

mesmo ciclo, ou turmas de ciclos diferentes com um título ou temática que sirva de elo de ligação e que funcione como fio condutor desse conjunto de aulas. Com a seguinte figura, tenta-se mostrar um exemplo.



Figura 1 – Produto final da SD “Ouvir, Descobrir e Construir Animais”

A sequência didática é, assim, um modelo de organização para o trabalho do professor, construindo sequências que formam um todo articulado a partir de temas ou títulos, textos, tarefas, conteúdos, estratégias e aprendizagens a desenvolver. A Unidade Didática encerra as opções genéricas pedagógicas e didáticas, do professor para planificar as aulas que se sucedem, traduzidas depois em planos de aula que procuram a gestão eficiente das orientações curriculares, sendo preocupação do professor a procura de estratégias que provoquem mudanças de comportamento, com vista ao desenvolvimento dos alunos, e que facilitem a sua aprendizagem (Postic, & Raposo 1984). Neste

sentido, o trabalho da professora estagiária procurou focar-se em conjuntos de SD/UD's que constituíssem momentos articulados e significativos para a aprendizagem dos alunos, estruturadas a partir de textos de variadas tipologias, a par de documentos científicos e fontes históricas, em prol de uma prática mais integrada, regulada e articulada.

Nesta linha de pensamento, compreende-se a importância e a obrigatoriedade da planificação na formação do professor estagiário, porque, sendo um instrumento orientador permite ao docente a previsão dos momentos e da sequência, articulando objetivos, conteúdos e atividades com significado, tendo em conta a gestão de tempo, os recursos e os instrumentos. A planificação deverá ser um documento em aberto, ajustando-se às situações e imprevistos que aconteceram no decurso da prática, exigindo do docente uma atitude flexível face àquele documento orientador. Segundo Arends (2008), “pode medir-se a importância da planificação considerando a quantidade de tempo que os professores gastam nesta atividade” (p.92). Apesar da significativa evolução verificada, nos primeiros momentos de intervenção educativa, a estagiária teve a necessidade de explicar detalhadamente, e passo a passo, todas as atividades que constituíam a planificação, porém, ao longo do ano, os planos de aula tornaram-se mais curtos e objetivos. Planificar apresenta-se, assim, como uma atividade que exige tempo e treino para o professor conquistar segurança e autonomia na elaboração desse seu instrumento auxiliar da prática. De referir, ainda que, a mestranda tem consciência de um longo caminho a percorrer até que a planificação deixe de ser um instrumento ao qual se sente agarrada de forma vincada. Esta progressiva evolução na planificação verificada pela estagiária deveu-se sobretudo ao trabalho desenvolvido no apoio à Prática Educativa e nos momentos de preparação e de reflexão sobre as aulas supervisionadas. Efetivamente, os três momentos desse ciclo - o encontro pré-observação, a observação e um momento de pós-observação, ajudaram a compreender melhor o sentido e a forma da planificação, contribuindo para que a estagiária

se fosse sentido cada vez mais capaz, mais atenta ao seu contexto e ao modo mais adequado para nele intervir, a partir de planos previamente traçados.

Neste percurso de formação do professor, o papel do supervisor é preponderante, ao criar condições favoráveis ao desenvolvimento, pelo estímulo, pela valorização do saber didático e pela reflexão sobre a prática. Deste modo, torna-se imprescindível a criação de uma relação interpessoal entre o supervisor e o estagiário que tenha como base a confiança, a cooperação, a empatia e o diálogo. Na mesma linha de pensamento, preconiza-se que os professores supervisores assumam o papel de mediadores entre as instituições formadoras, os professores estagiários e os professores cooperantes para que o estágio seja um processo mais rico, equilibrado e integrado. Através do contínuo desafio e do trabalho conjunto, as planificações vão-se tornando cada vez mais pessoais, isto é, organizadas de forma a fazer sentido para o professor estagiário. Esse instrumento deve, ainda, conter as opções didáticas baseadas em conhecimentos teórico-didáticos sólidos e indo ao encontro das necessidades dos alunos. Após o processo de planificação, surge a intervenção que, de acordo com Roldão (2009), é a “(...) acção especializada, fundada em conhecimento próprio, em fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (p.14). Foi no decorrer deste processo que a estagiária desenvolveu uma atitude crítica e flexível face ao planificado, adaptando-se, da melhor forma, aos imprevistos que ocorriam em sala de aula.

O professor procura planificar, a partir da AE, tendo como base a pluralidade de áreas, valorizando a sua linguagem particular e características e os seus saberes específicos, com o intuito de promover a harmonia entre elas, isto é, possibilitar a interdisciplinaridade (Pombo, Guimarães, & Levy, 1994). Cada didática específica constitui um saber autónomo, no entanto, o saber didático baseia-se em saberes que são gerados por outras ciências e têm como objetivo resolver problemas próprios da comunicação, do ensino e da aprendizagem, do conhecimento de cada um (Lerner, 2002). Assim, o professor adequa o currículo a cada contexto de ensino, tendo em vista o cruzamento e o diálogo

entre áreas de saber. De acordo com Proença (2000), uma metodologia eficaz passa pela multiplicidade de estratégias numa intervenção que surge por causa de variáveis, como a idade dos alunos, o seu contexto e espaço, as suas experiências e os recursos disponíveis em sala de aula, mostrando que efetivamente a metodologia utilizada pelo docente tem de ser flexível. Deste modo, foi sentido ao longo do estágio, que no contexto de 1.º ciclo no qual prevalece o regime de monodocência, a articulação foi mais fácil e notória e foi possível mostrar aos alunos que as diferentes áreas constroem relações entre si (Azevedo & Andrade, 2007). No contexto escolar do 2.º ciclo em regime de pluridocência, constata-se a fragmentação de disciplinas, embora existissem momentos nos quais se promovia o trabalho cooperativo entre professores, procurando aprendizagens mais significativas e articuladas para os alunos.

A partir das especificidades do 1.º ciclo, com o regime de monodocência e de natureza das características do currículo, a estagiária construiu sequências didáticas articuladas que contempladas constituíam as orientações curriculares. Esta integração mostrou-se produtiva, uma vez que conferiu ritmo e sentido às tarefas realizadas em sala de aula e além disso, foi perceptível que quanto mais ligações se conseguia estabelecer, mais fácil se tornava implicar os alunos e notar as suas aprendizagens, valorizando o processo de progressão dos esquemas mentais (Proença, 2000). Destaca-se, por exemplo, a SD “Medidas – unidades de área e figuras equivalentes”, na qual se articulou Matemática com Expressão Motora. Nesta aula, a estagiária recorreu a exemplos do quotidiano, valorizando a matemática como sendo “(...) uma ferramenta útil para todos num mundo imerso em números e marcado por múltiplas representações matemáticas” (Tenreiro-Vieira, 2010, p. 6), na perspetiva de que a matemática é uma área, que ao integrar a formação de todos, trará benefícios ao quotidiano do indivíduo. Preconiza-se que, desta forma, o aluno estará apto a usufruir da utilidade que a matemática tem nos diferentes contextos que a vida lhe proporciona. Esta área do saber envolve, ainda, variadas capacidades humanas que, à primeira vista, parecem inconciliáveis, pois, por um lado, mobiliza a imaginação e a liberdade criativa

na procura de problemas e de soluções e, por outro, apresenta uma estrutura que tem como pilar os raciocínios e as demonstrações. Neste ponto, estabelece-se uma ponte com a Expressão Motora, que se apresenta como um conjunto de atividades que potencia a relação homem-corpo, de forma a permitir ao aluno dominar o seu corpo através das sensações que experimenta no espaço, ou seja, o aluno encontra um conjunto de relações que o faz desenvolver e melhorar as suas capacidades motoras (Nash, 1960). Isto acontece devido à capacidade que pode ser adquirida através da matemática, no momento em que o aluno resolve problemas/charadas, que podem ser físicos ou mentais.

Em consonância, a matemática apresenta-se como uma área fundamental para a compreensão de alguns fenómenos do mundo e para a interpretação da sociedade. Esta disciplina permite, ainda, a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos que contribuem de forma significativa para a formação geral dos alunos, sendo evidenciado o seu carácter transversal facilitador na aprendizagem de outras disciplinas (Ministério da Educação, 2001). De mão dada, mais uma vez com esta área, está a Expressão Motora que proporciona oportunidade aos alunos de, através do seu corpo, explorar, apreender, pôr em prática a teoria aprendida e reagir aos estímulos do meio em que se integram. De acordo com Sousa (2003), “É através do movimento que a criança desenvolve todas as suas funções” (p.136). Desta forma, a educação do corpo potencia nas crianças as oportunidades de interpretar o mundo de forma variada, de exprimir o pensamento, de criar e aperfeiçoar movimentos e proporcionar o bem-estar físico, psíquico e social (Ferreira, 2006). Na aula de Expressão Motora, foram propostos desafios matemáticos que implicavam o esforço físico dos alunos, pois para atingir determinado objetivo era necessário que os alunos recorressem ao espírito de equipa e de cooperação e revelassem destreza na tomada de decisões, sendo capacidades afetivas que o aluno desenvolve enquanto joga sem que se aperceba (Ferreira, 2008). Os alunos responderam a estes desafios de forma positiva e motivada, resolvendo-os, lembrando a exploração do material e o conteúdo

programático abordado (área) na aula de Matemática, como se vê na figura abaixo.

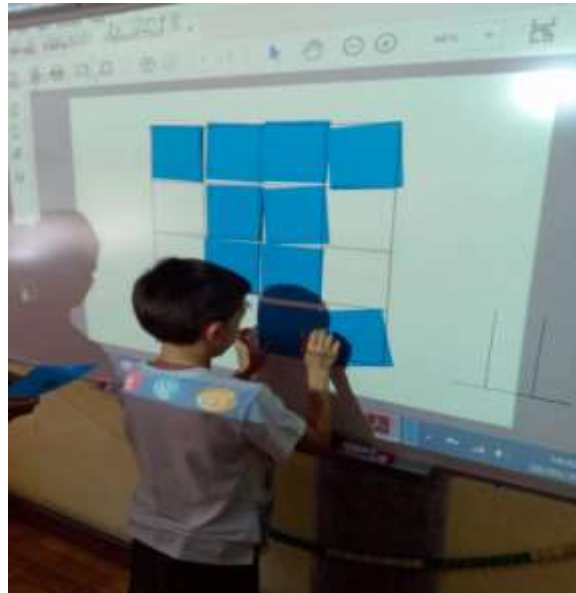


Figura 2 – Exploração do material por um aluno

Esta articulação e a exploração de forma sistemática dos materiais, são importantes numa aula de matemática, porque proporciona a todos os alunos oportunidades de se envolverem em diferentes tipos de experiências matemáticas, sobretudo, na resolução de problemas e em atividades de investigação, integrando a prática compreensiva de procedimentos e desenvolvendo o seu pensamento matemático, enquanto se apropriam dos conceitos da Matemática.



Figura 3 – Resolução dos desafios matemáticos, recorrendo ao uso do material explorado em sala de aula

Em conformidade, o ensino exploratório pressupõe uma prática complexa que envolve professores e alunos, apresentando assim, uma natureza interativa. Neste tipo de ensino, “a ênfase desloca-se da atividade ‘ensino’ para a atividade mais complexa ‘ensino-aprendizagem’” (Ponte, 2005, p.13), ou seja, o ensino exploratório está organizado em três fases que, bem exploradas, levarão à aprendizagem pelo aluno. A 1.ª fase diz respeito à apresentação da tarefa e explicitação concreta do objetivo que se pretende alcançar, neste caso, a apresentação no quadro do padrão e da unidade de área que iríamos ter em conta durante toda a unidade; seguidamente, a 2.ª fase, em que se integra a exploração do material que inicialmente é feita pelos alunos no caderno diário com o apoio da estagiária, e depois é realizada no quadro. E por fim, a 3.ª fase, que é relativa à discussão e à sintetização das deduções e conclusões dos alunos. No caso concreto desta aula, refere-se à parte em que se pede a dois alunos que representem a sua figura, no quadro, com unidade de área 4 e surgem, então, duas representações, ambas corretas e que serviram como ponto de partida para o conceito abordado seguidamente, o de figuras equivalentes (Stein, Engle, Smith, & Hughes, 2008), como ilustra a figura seguinte.

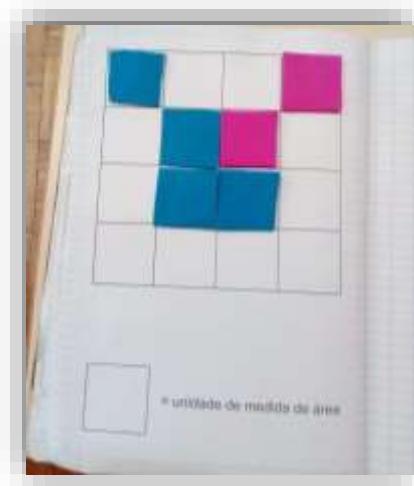


Figura 4 – Exploração do material no caderno diário

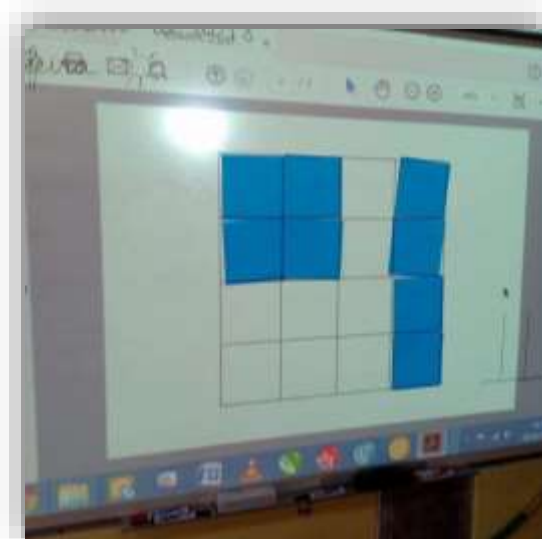


Figura 5 – Representações dos alunos destacadas para abordar o conceito de “equivalentes”

Seguindo esta linha de raciocínio, é desafiante e necessária a seleção pelo docente de propostas de ensino que propiciem aprendizagens ativas como a oportunidade de manipular objetos, que é o caso dos quadrados que serviram de unidade de área. Assim, o professor do 1.º ciclo representa um fator imprescindível na promoção do gosto pelas diversas áreas de saber, já que, ao partir dos conhecimentos prévios dos alunos, promoverá uma maior atenção e motivação dos alunos para aprender novos conteúdos. Neste caso, foi a partir da unidade de comprimento que os alunos já tinham abordado e que dominavam que toda a aula fluiu.

Uma outra sequência de aprendizagem com o título “Ouvir, Descobrir e Construir animais” merece destaque, por se ter revelado um grande desafio para a mestrandia, já que articulou as áreas de Expressão Plástica, Dramática e Musical, Estudo do Meio e Português. O início desta unidade didática ficou marcado pela apresentação do título na qual se envolviam os animais, conteúdo pertencente ao programa de Estudo do Meio. É nesta área que se preconiza que o aluno se situe em relação a si próprio, às pessoas ao seu redor e ao meio (Borrás, L., Volume 3, 2001). Assim, torna-se elementar a abordagem deste assunto, uma vez que o aluno procura as expressões da natureza, em busca de um despertar de sentidos que, conseqüentemente, irá contribuir para o desenvolvimento de capacidades e para o reforço dos conhecimentos anteriores, aproximando o aluno da realidade. É no bloco 3 intitulado ‘À descoberta do ambiente natural’ que se integram os conteúdos relacionados com os elementos básicos do meio físico - os seres vivos, o clima, o relevo e os astros. Por essa razão, parece adequado que o professor estimule a curiosidade dos alunos pelos fenômenos naturais, de modo a sentirem-se “encorajados a levantar questões e a procurar respostas para eles através de experiências e pesquisas simples” (Ministério da Educação, 2004, p.115). É também fundamental a presença desta temática nos primeiros ciclos de escolaridade, deste modo estimular nas crianças o respeito pelos animais que, só acontece se os conhecer, desenvolvendo afinidade, empatia e consciência de que devem ser respeitados e bem tratados. Qualquer tarefa apenas se torna efetiva

quando o professor parte do universo dos alunos, que neste caso, foi o conhecimento sobre os animais, acolhendo, assim, as suas experiências, de forma a criar-lhes o desejo para aprender (Quintanilha *et al.*, 2002). Estes autores reforçam esta ideia, afirmando que “aprendizagens sem a implicação vital dos aprendizes não são verdadeiras aprendizagens.” (p.96). Portanto, este assunto torna-se fundamental para a aprendizagem global da criança, no que concerne às relações sociais e aos fenómenos científicos da Natureza.

O início daquela aula ficou marcado pela apresentação de adivinhas sobre animais, primeiramente, para identificarem o animal e depois discutirem sobre as características referidas e mencionarem outras que conhecessem. Note-se que durante esta aula, recorreu-se a um diálogo e partilha constante de ideias sobre os variados animais que culminou na construção do bilhete de identidade, pelos alunos, de cada animal, no final desta aula.

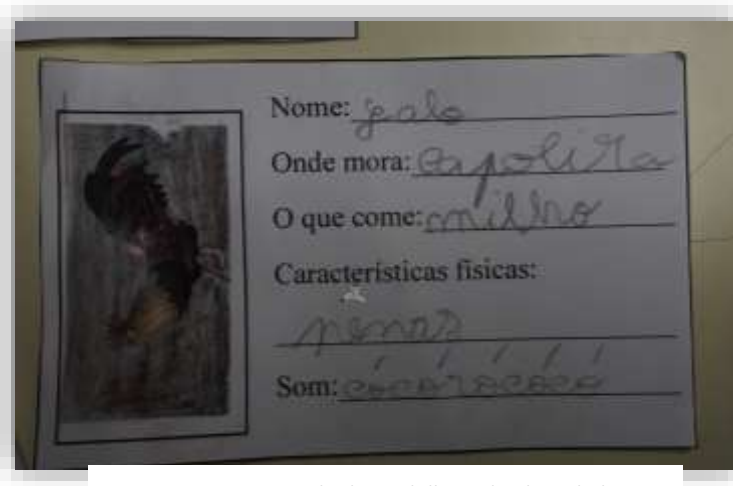


Figura 6 – Exemplo de um bilhete de identidade construído por um grupo de alunos

O diálogo constante entre professor e alunos deve ser sempre constante em sala de aula, pois

as crianças possuem um conjunto de experiências e saberes que foram acumulando ao longo da sua vida, no contacto com o meio que as rodeia. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de

aprendizagens posteriores mais complexas (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

Na aula seguinte, convocou-se as expressões que potenciam nas crianças uma pré-disposição para desenvolver a imaginação e criatividade, através da imitação e do faz de conta, facilitando “a comunicação, a informação, a partilha de conhecimentos (...)” (Santos, 1977, p.68). A aula iniciou-se com as atividades de audição de diversos sons de animais, seguidas das de exploração da voz que passaram pela imitação de um som de um animal à sua escolha e respetivos gestos associados, permitindo, assim, aos alunos a adoção de diferentes papéis que, nesta aula, deram origem à construção de uma máscara que representaria o animal escolhido pelos mesmos, como mostra a figura.



Figura 7 – Exemplo de construção de uma máscara representativa de um animal

Estes jogos de exploração oferecem possibilidades ao aluno para desenvolver a voz, o corpo e o seu conhecimento acerca dos variados instrumentos (Ministério da Educação, 2015).

As crianças estiveram motivadas e a atividade fluiu de forma natural e articulada, pois “é no jogo de faz de conta, ou jogo simbólico, que a espontaneidade estética e a capacidade de criação ficam evidentes, quando a

criança inventa e representa situações através da imagem simbólica de objetos ausentes. Ela representa de forma espontânea (...)” (Martins, Picosque e Guerra, 1988 citado por Coletto, 2010, p.143) Assim, a brincadeira, que “não é uma simples recordação de impressões vividas, mas sim (...) um processo através da qual a criança combina entre si os dados da experiência para construir uma nova realidade que corresponda às suas curiosidades e necessidades” (Rodari, 1993, p. 195), assumiu-se como conceito-chave desta aula, pois os alunos partiram do ato de brincar para concretizar o que era esperado desta aula – a máscara de animal, esperando-se que “(...) a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade” (Ministério da Educação, 2015, p.89). Esta aula possibilitou, também, o desenvolvimento da destreza manual e da descoberta pelos alunos, servindo, também, para despertar a imaginação e a criatividade em relação à temática, promovendo uma reflexão sobre os sons, os gestos e o revestimento do corpo dos animais e acerca do que mais se poderia aprender sobre os animais, procurando entusiasmar os alunos para a aula que se seguiu: a aula de Português.

A aula de Português foi organizada a partir da obra “O coelhinho branco”, de António Torrado. Os textos, literários e não literários, constituem o eixo central na aula de Português e é a partir dele que a aula se organiza e se desenvolve:

(...) gostar da língua (no sentido cognitivo, afetivo, ou até naquele outro mais concreto, de fruição sensível: gostar a língua) pelos textos, não sendo de conceber o inverso, isto é, que se possa esperar, por exemplo, que seja possível apreciar ou dominar primeiro a língua e que o gosto pela leitura dos bons autores possa criar-se, à margem das práticas letivas ou venha depois (Santos, 2003, p.108).

A estagiária leu a história, tendo como recurso um teatro de fantoches de dedo, que posteriormente, os alunos puderam experimentar e colocar-se no papel de quem representa.



Figura 8 – Teatro de fantoches de dedo produzido pela estagiária

Os alunos mostraram-se entusiasmados e aderiram ativamente às atividades propostas e, por esta razão, a estagiária ao longo da sua Prática, o que ajudou a promover hábitos de leitura em sala de aula, possibilitando aos alunos o contacto com várias leituras. Destaca-se a leitura de “A grande fábrica de palavras”, de Agnes de Lestrade, na qual se abordou a importância das palavras e dos sentimentos associados, estabelecendo uma ligação com o Dia de São Valentim, clarificando a sua existência, como se pode ver na figura seguinte.



Figura 9 – Produtos dos alunos, tendo como base a obra lida

A professora estagiária notou que começou a ser frequente, quando lecionava, as crianças estarem à espera da leitura de mais uma história. Assim, com o intuito de mostrar aos alunos que a aprendizagem de qualquer conteúdo, pode ser feita sempre, tendo como base uma obra literária leu “João Pé de Feijão”, um conto de fadas de origem inglesa.



Figura 10 – Esquema de compreensão da obra lida e os feijões plantados pelos alunos

Nesta linha do gosto pela leitura, de ouvir contar histórias, como se pode verificar por frases como “Vais contar uma história hoje, professora?” e “Conta

outra vez, professora...”, a mestranda preparou uma outra SD com o título “Fechar os olhos, imaginar e colorir”, na qual compilou três textos diferentes: “Faz de conta” do livro “Aquele nuvem e as outras”, de Eugénio de Andrade; “A rainha das cores”, de Jutta Bauer; e “A maior flor do mundo”, de José Saramago. As diferentes obras deram origem a um todo articulado, como pretende mostrar a figura abaixo, com marcas de imaginação e originalidade, características presentes nas obras selecionadas.



Figura 11 – Produtos das três aulas de Português, representando um todo – “Fechar os olhos, imaginar e colorir”

Um outro momento de leitura que se considera merecer destaque, apesar de não estar integrado em qualquer sequência didática, diz respeito à obra “O tesouro”, de Manuel António Pina. A professora estagiária selecionou esta obra para ler, relacionando-a com as comemorações do dia 25 de abril promovidas pela Câmara Municipal. Na sequência da leitura, houve um diálogo sobre o conteúdo da obra, o que significava e o que mostrava. Os alunos escolheram palavras do texto que mostravam Portugal antes e depois do 25 de abril. Essas palavras foram escritas em cartões (brancos e pretos), com partes da constituição de um rosto, distribuídos aos grupos pela professora. Primeiro, foram registadas as palavras relacionadas com o período antes do 25 de abril nos cartões de cor preta, associada à escuridão vivida nesse tempo. Estes cartões foram colocados no quadro e depois de organizados davam origem ao rosto desenhado, com uma expressão triste, como se pode verificar na figura.

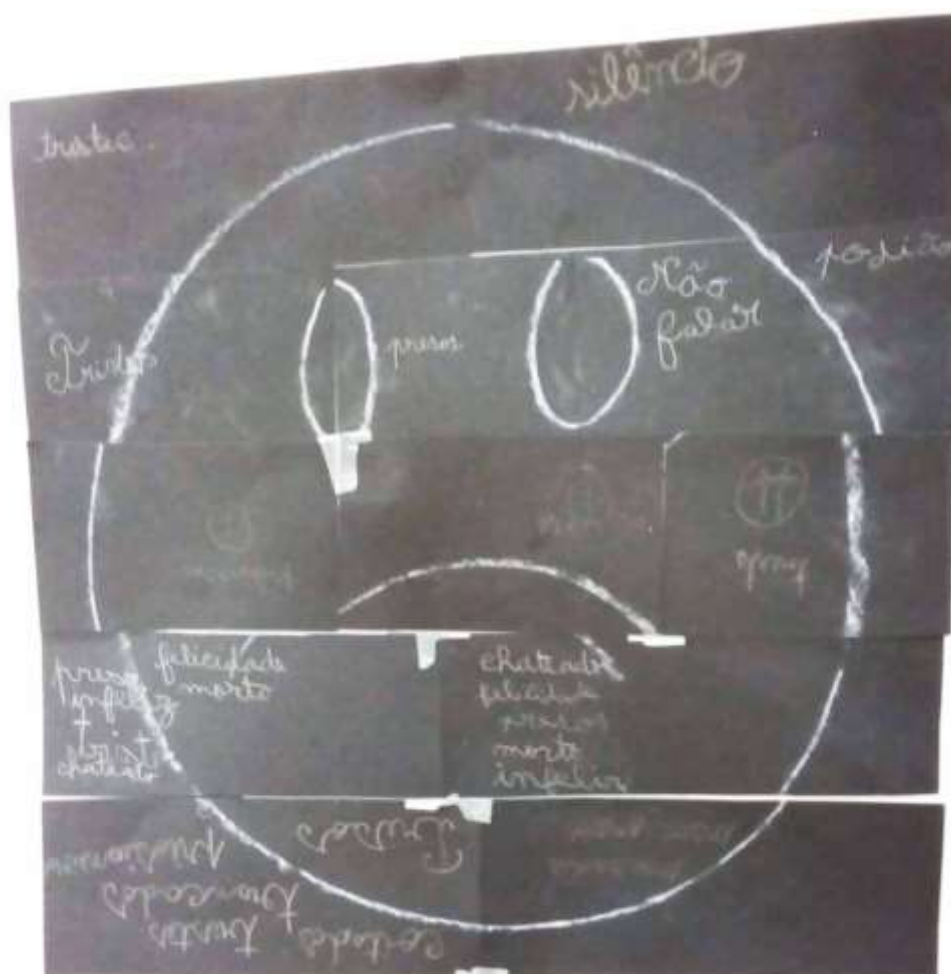


Figura 12 – Resultado do puzzle construído pelos alunos – rosto triste

Na mesma linha de valorização de leitura, apresenta-se como exemplo a SD “Imaginar o inesperado”, com os textos: “O pássaro da cabeça”, de Manuel António Pina e “Histórias ao telefone”, de Gianni Rodari. A leitura do 1.º texto teve como recurso o teatro de sombras:



Figura 14 – Leitura da obra “O pássaro da cabeça”, tendo como recurso o teatro de sombras

A partir da leitura do texto “Histórias ao telefone”, teve lugar um momento de escrita, com a atividade “Escrever à maneira de...”, produzindo diálogos à semelhança do texto – “Estás a ver isto? / É... / Errado. É... des.../ Serve para...”. Depois de um momento de preparação para a escrita, cada aluno produziu o seu texto.

A figura seguinte mostra exemplos dos trabalhos realizados pelos alunos e que depois ficaram expostos na sala.

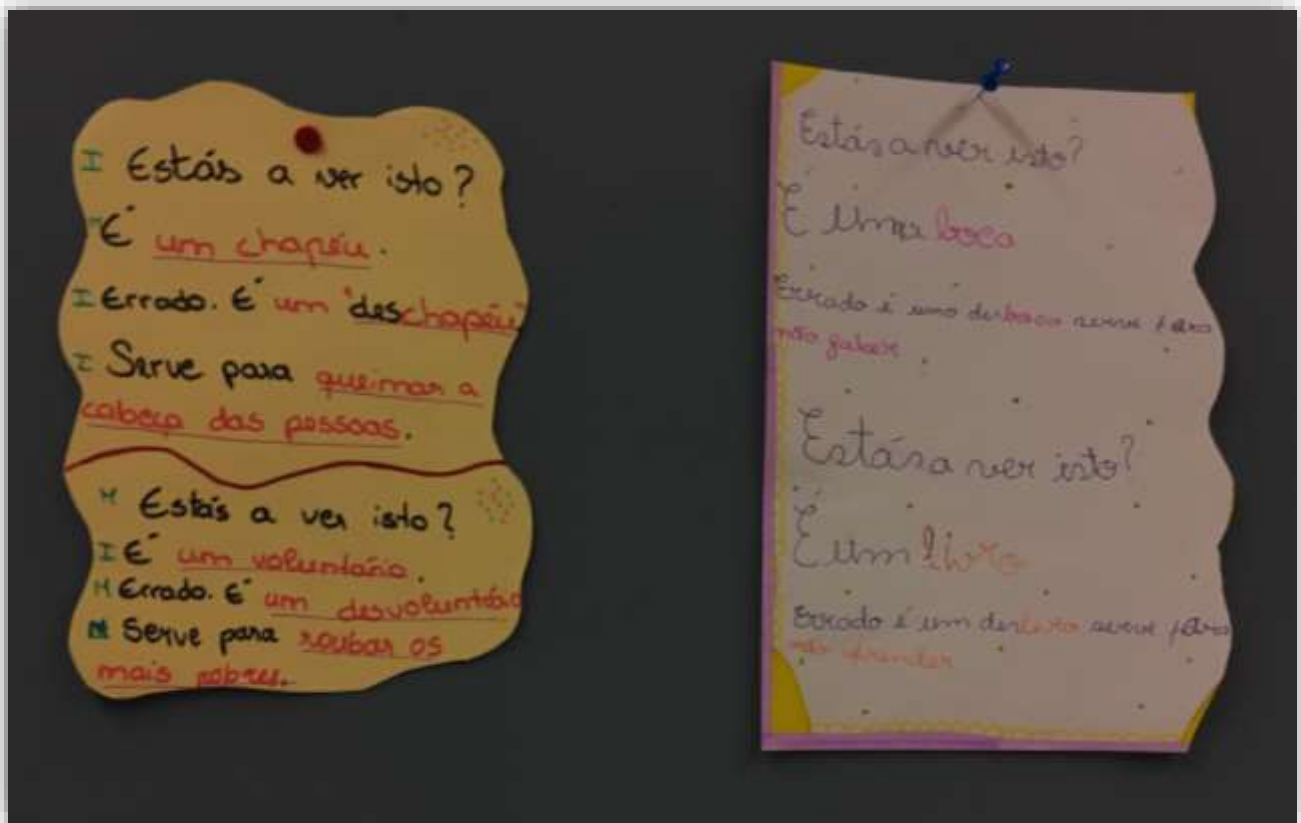


Figura 15 – Produtos elaborados pelos alunos, a partir de um texto da obra “Histórias ao telefone”

Ao longo da Prática Educativa, procurou-se desenvolver a competência literária, da responsabilidade da escola e que é parte integrante da preparação do leitor e que deve ser trabalhada a par da competência de leitura. Nas aulas de Português, o contacto com os textos é de grande importância para desenvolver competências de leitura, ajudando o leitor a dialogar com o texto, reconhecendo informações, fazendo inferências e antecipações que o levam a construir novos conhecimentos, novos olhares sobre o mundo, sobre o outro e sobre si próprio (Jolibert, 1984; Azevedo, 2007).

Deste modo, na aula de Português espera-se que o aluno experimente, pratique e faça “coisas com as palavras” (Lomas, 2003) para que, assim, se possa ganhar confiança, aprofundar a capacidade crítica, explorar e desenvolver a fantasia lúdica e a criatividade, assim como ultrapassar constrangimentos que podem surgir na aprendizagem da língua materna.

Durante o estágio, procurou-se colocar em prática a articulação vertical, que o Mestrado prevê, estabelecendo relações entre as aulas de História e Geografia de Portugal e Português. Esta articulação foi beneficiada pelo facto de a estagiária lecionar Português e História e Geografia de Portugal na mesma turma. Foi com a SD “A escuridão no passado e o tesouro conquistado” que se

experimentou pôr em prática um conjunto de aulas que teve como principal enfoque o antes e o depois do dia 25 de abril, uma vez que se aproximava a comemoração do 25 de abril, sendo este um conteúdo do Programa de HGP, um assunto importante para a educação para a cidadania e adequado à aula de Português.

A SD iniciou-se com as aulas de Português lecionadas pelo par de estágio, nas quais se trabalhou o poema “As portas que abril abriu”, de José Carlos Ary dos Santos, se ouviram e analisaram as músicas “Fotos do fogo”, de Sérgio Godinho, “Caderneta Militar”, de José Carlos Ary dos Santos, musicada por Fernando Tordo e “Menina dos olhos tristes”, de Reinaldo Ferreira, musicada por Zeca Afonso. Nas aulas seguintes, a professora estagiária levou diferentes tipos de textos: “O ladrão de palavras”, de Francisco Duarte Mangas, “O tesouro”, de Manuel António Pina e um jornal diário com textos informativos sobre o 25 de abril. As aulas de Português, além de possibilitar aos alunos o contacto com diversos tipos de textos tem de permitir aos alunos que façam coisas, que leiam ou escrevam, estimulando sempre a sua participação. Neste conjunto de aulas, os alunos experienciaram várias atividades, tentando interligar os conteúdos também abordados na aula do par pedagógico.



Figura 16 –Jornal com conteúdo sobre a temática abordada

Após a leitura pela professora estagiária da 1.ª obra enunciada acima os alunos, tendo como suporte o texto, construíram um esquema de compreensão, tendo como pilares para a sua construção a oposição entre a escuridão e a claridade. Apresenta-se seguidamente um excerto da planificação com os passos seguidos para a construção do esquema:

<p>Leitura/Compreensão</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pilares: escuridão e claridade - Elemento de mudança – medo - Palavras associadas à escuridão e à claridade 	<ul style="list-style-type: none"> - Identifica os pilares do texto - Refere o elemento de mudança de um pilar para o outro. - Dá exemplos de palavras ‘claras’ e ‘escuras’ 	<p>- Compreensão do texto tendo como pilares:</p> <ul style="list-style-type: none"> *a escuridão – ilustração inicial e a claridade – ilustração final, elemento que permite esta mudança? – o ladrão – medo (para comprovar as respostas os alunos sublinham e leem do texto) *diálogo com os alunos sobre o verbo ‘afrontar’: Qual o verbo que permitiu a mudança? O que significa afrontar? Como foi afrontado o medo? *a professora pede dois exemplos a cada aluno de palavras ‘escuras’ e palavras ‘claras’ do texto *apresentação destas palavras à turma <p>(à medida que respondemos às questões com as etiquetas e com escrita o recurso de compreensão)</p>
--	--	---

Figura 17 – Excerto da planificação com os passos para a construção do esquema de compreensão

Em diálogo com os alunos, a professora registava no quadro as palavras “claras” e “escuras”, dando origem ao seguinte esquema:



Figura 18 – Momento de elaboração do esquema de compreensão sobre a obra “O ladrão de palavras”

O esquema apresentado procurou organizar o pensamento dos alunos, entusiasmado-os para as atividades seguintes, como a escrita de outras palavras associadas ao momento antes e depois do 25 de abril.

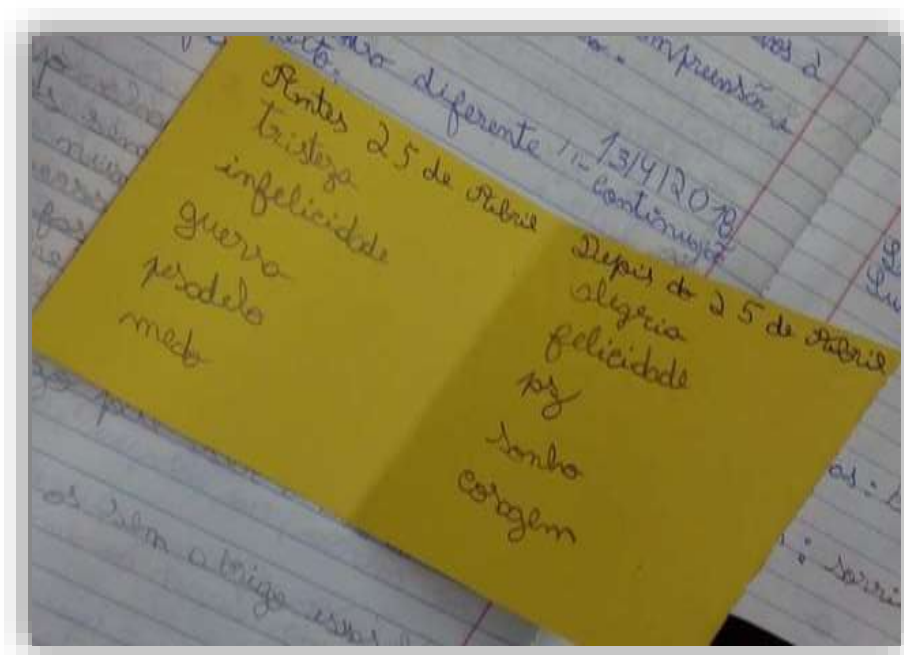


Figura 19 – Antes e depois do 25 abril – palavras opostas

Um outro momento de escrita dentro da mesma SD foi a elaboração de uma carta individual que cada aluno escreveu para o seu “Eu do futuro” (Anexo 1). Dessas cartas, mostra-se uma a título de exemplo:

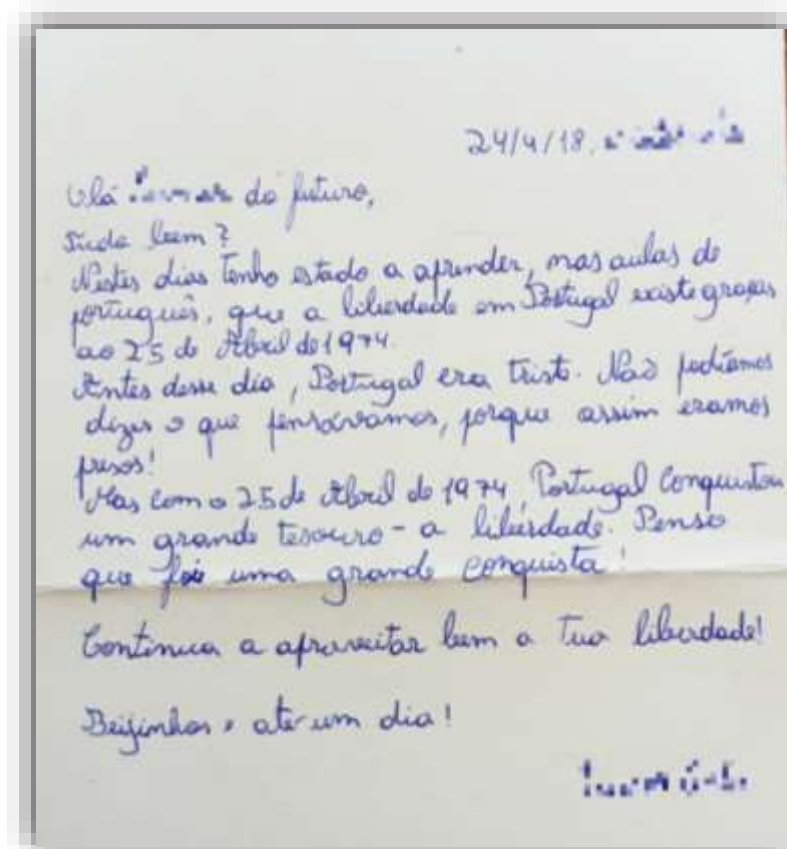


Figura 20 – Carta de um aluno para o seu “Eu do futuro”

A escrita é uma atividade que deverá estar presente nas aulas de Português com atividades diversificadas e motivadoras, que contribuam para os alunos praticarem a escrita e fiquem familiarizados com ela e com aquilo que ela significa para eles, porque ela não se limita a um conjunto de palavras que não se relacionam com indivíduo (Amor, 2001).

As atividades destacadas pela mestrandia procuraram apresentar e exemplificar o trabalho desenvolvido com base na relação entre os domínios que estão presentes na aula de Português - a fala, a escuta, a leitura e a escrita,

partindo de textos diversificados, literários e também não literários. De acordo com esta linha de pensamento, as aulas de Português procuraram oferecer aos alunos experiências diversificadas, com diferentes tipos de texto, desde obras literárias, músicas até notícias e outros tipos que tivessem como ponto de partida diferentes textos que comunicassem entre si - intertextualidade, procurando relacionar textos e com eles estabelecer um fio condutor para um conjunto de aulas. Procurou-se, assim, que aula contribuísse para o desenvolvimento linguístico dos alunos, pois “(...) a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida” (Reis *et al*, 2009, p.21).

No sentido da articulação e do trabalho interdisciplinar que o Mestrado potencia, a professora estagiária procurou planificar sequências didáticas com a preocupação de relacionar as áreas de docência do Mestrado. E por isso, a SD “A escuridão no passado e o tesouro conquistado” contemplava uma aula de HGP. Nesta aula foram desenvolvidos trabalhos de grupo, com o intuito de descobrir mais acerca do Dia da Liberdade, relacionando a “escuridão” antes vivida, com os temas “A Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE): opressão e censura” e o “Movimento de Forças Armadas (MFA): o que foi, o que fez”, funcionando, este último, como uma ponte entre a “clareza/conquista do tesouro” e os temas “Madrugada de 25 de abril” e “Consequências após Revolução dos Cravos”. A estagiária optou pelo trabalho de grupo, procurando evitar o caráter transmissivo que ainda se associa às aulas de História. O tipo de trabalho



Figura 21 – Trabalho de grupo: organização e seleção de informações pelos alunos

desenvolvido tem como objetivo a aquisição de novos conhecimentos, pela descoberta/pesquisa e também a progressão da autonomia do aluno, desenvolvendo a sua agilidade mental, enquanto planifica o seu trabalho antes de o realizar (Proença, 2000).

A mestranda procurou, assim, facultar fontes diversificadas: fontes materiais, como a visualização de imagens da prisão no Tarrafal utilizada antes do 25 de abril, e também imagens do Terreiro do Paço, local onde a revolução aconteceu; fontes iconográficas, em que se apresentaram o símbolo da Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), imagens de jornais censurados, o *slogan* do Movimento de Forças Armadas (MFA); fontes orais como as gravações das comunicações na madrugada do 25 de abril, as entrevistas aos presos políticos libertados a seguir ao dia 25 de abril e algumas das músicas associadas à revolução dos cravos; e, ainda, fontes escritas, que apresentavam entrevistas a Salazar, as instruções sobre a censura à imprensa e o documento que transcreve a reunião do Movimento de Forças Armadas (MFA) antes da revolução. Esta variedade de fontes, a par da sua análise, procurou facilitar a elaboração do trabalho e promover o desenvolvimento do espírito crítico e empático dos alunos, reconhecendo a multiplicidade de saberes associadas às diferentes fontes e refletindo acerca das informações que continham estas fontes (Proença, 2000).

A articulação entre aulas, entre professores, entre disciplinas e entre textos, que se procurou estabelecer na SD “A escuridão no passado e o tesouro conquistado”, teve como intuito oferecer aos alunos diferentes perspetivas acerca da temática abordada – O Dia da Liberdade. A partir da organização curricular, tendo como base eixos transversais, assuntos comuns a mais do que uma disciplina e de relevância social, procura-se levar o aluno a adquirir uma visão global da realidade, isto é, ajudá-lo a ser capaz de estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos e as disciplinas do currículo. A imagem seguinte procura mostrar os produtos obtidos, relativos aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, ao longo da SD “A escuridão no passado e o tesouro conquistado”.

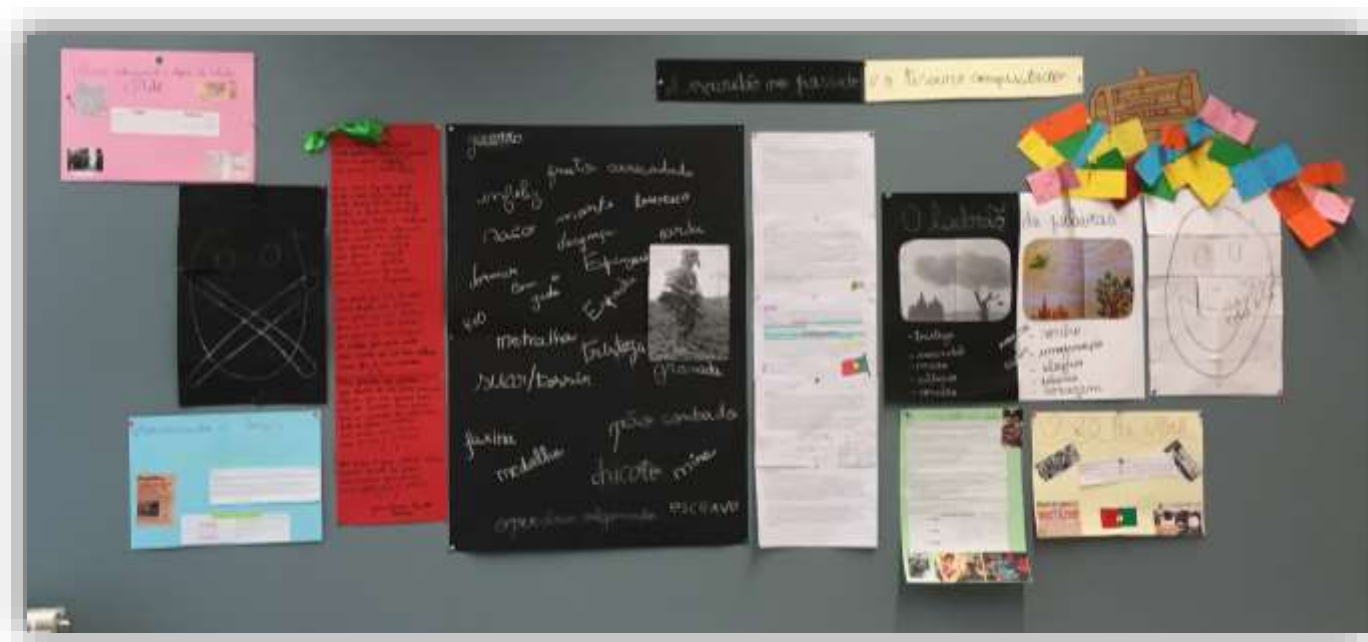


Figura 22 – Painel de articulação: produtos obtidos nas aulas da SD “A escuridão no passado e o tesouro conquistado”

Para desenvolver esta capacidade, é fundamental que o docente estruture o seu pensamento e organize experiências de aprendizagem, interligando as diferentes áreas (Borrás, L., Volume 4, 2001).

2.4.2. Fora da sala de aula: atividades e projetos

A planificação e o desenvolvimento de atividades fora de sala de aula permitem aos alunos e ao professor, um sentimento de pertença à escola, abandonando a ideia de que a escola é apenas a sala de aula. Por isso, o trabalho do professor é mais do que lecionar, pois como refere o DL n.º 240/2001, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, “o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”.

Na escola do 1.º CEB e, em colaboração com o par pedagógico e com outro par de estágio que estava na mesma escola, dinamizou-se o “Dia Mundial do Livro”, dia 23 de abril, envolvendo todas as turmas da escola e restantes membros da comunidade educativa. Tendo como intuito favorecer e tornar a ação mais significativa para os alunos, desenvolveram-se previamente atividades, em contexto sala de aula, relacionadas com o prazer de leitura e a promoção de hábitos de leitura. Na turma do 1.º ano do 1.º CEB, a estagiária optou por abordar o poema “O livro”, de Luísa Ducla Soares, que apresentava algumas metáforas para o livro, explorando as ideias-chave do poema, revelando os novos mundos, caminhos e direções que se pode contactar ao ler um livro.

Numa fase posterior, foi lido o livro “Isto é um livro”, de Jane Smith, tendo como recurso de leitura uma apresentação de PowerPoint com as ilustrações que acompanharam a leitura. Aí, o livro era comparado com objetos eletrónicos, muito presentes no nosso quotidiano. Os dois textos articularam-se e procuraram promover um leque mais diversificado do que significava ler e o que se tinha entendido pelo conceito livro. Seguidamente, e através do diálogo em sala de aula, as crianças partilharam as suas ideias como, “Ler é como uma aventura” e “Faz muito bem aprender a ler”. A tarefa seguinte proposta pelos estagiários pretendia promover a reflexão acerca do que significava ler, a partir do diálogo sobre as suas experiências com livros. Posteriormente, os alunos foram desafiados a pensar no que poderiam escrever para motivar alguém a ler.



Figura 23 – Poema de Luísa Ducla Soares



Figura 24 – Frases dos alunos para motivar alguém a ler

As frases escritas pelos alunos foram expostas nas janelas do polivalente, espaço comum da escola do 1.º CEB, no Dia Mundial do Livro, permitindo, assim, que todos os elementos da comunidade educativa tivessem total acesso às construções dos alunos e contribuindo para valorização dos alunos e do seu trabalho na escola.



Figura 25 – Construções dos alunos expostas no polivalente da escola

Os estagiários preocuparam-se em envolver as suas turmas, mas também todos os alunos da escola, professores e elementos da comunidade escolar. Para isso, construiu-se um painel que foi exposto no polivalente da escola. Este painel tinha na sua constituição os trabalhos das turmas dos estagiários e outras construções pelas restantes turmas em torno do livro, como se mostra na figura 28.



Figura 26 – Painel do Dia Mundial do Livro

O grupo dinamizador decidiu ainda valorizar a leitura e por essa razão, considerou-se pertinente a existência de momentos de leitura dos professores estagiários para os alunos.



Figura 27 – Momento de leitura pelos professores estagiários

A seleção das obras literárias lidas não esteve limitada ao Plano Nacional de Leitura (PNL), mas porque se considerou fundamental que os alunos possam contactar com outros textos selecionados pelos próprios professores e que mostrem os livros com que se identificam. As atividades desenvolvidas ao longo do dia procuraram motivar para a prática de leitura, para o gosto pelos livros, tendo em vista o desenvolvimento do gosto e do prazer de ler e de ouvir ler (Anexo 2). Ainda no âmbito da leitura e da sua prática, a estagiária desenvolveu um projeto de investigação, tendo como foco do projeto a dinamização do “Cantinho de Leitura”, da escola 1.º CEB, em prol do desenvolvimento nos alunos de hábitos e do gosto pela leitura e pelos livros, procurando utilizá-los nas SD’s, para promover o prazer de ouvir ler e de ler. Este assunto será apresentado de forma mais aprofundada no capítulo seguinte.

Na escola do 2.º CEB, a estagiária desenvolveu, em colaboração com os colegas de estágio com turmas de 5.º ano e a professora cooperante de História e Geografia de Portugal, um projeto no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal intitulado “Velejar e conquistar para lá do horizonte”, partindo da temática dos Descobrimentos. Cada par de estagiários ficou encarregado de abordar o assunto em aula com a sua turma, porém, com especial enfoque num continente, tendo como objetivo criar e elaborar produtos em aula para serem expostos, relacionando as três principais viagens marítimas portuguesas pela costa ocidental do continente africano, a Índia e o Brasil. Foi, assim, elaborada uma unidade didática para o desenvolvimento do tema, iniciando com uma introdução geral ao conceito de



Figura 28 – Momento de elaboração dos produtos para o projeto

“Descobrimientos”, às razões por que surgiram e às condições que os permitiram e, posteriormente, afunilando na construção dos produtos do continente que estava à responsabilidade da respetiva turma. A turma de 5.º ano, na qual decorreu a PES, ficou encarregada de pesquisar sobre o Oriente e as influências orientais em Portugal e os estagiários optaram pelo trabalho de grupo para a pesquisa, seleção, organização e posterior construção dos produtos, visto que através deste tipo de trabalho, o aluno adquire novos conhecimentos, compreende-os de forma mais aprofundada e simplificada e aplica-os com mais facilidade (Proença, 2000).

A fase final passou pela colocação de toda a informação desenvolvida pelas turmas todas 5.º ano numa bancas dispostas na entrada da escola, sede do Agrupamento, permitindo, deste modo, que também os encarregados de educação, alunos do pré-escolar e alunos do 1.º ao 3.º ciclo pudessem contactar com estes produtos, mostrando que efetivamente na escola se partilha saberes e experiências, que não se restringem à sala de aula e podem ter um papel positivo na restante comunidade educativa, valorizando, assim, o trabalho dos alunos envolvidos (Anexo 3).



Figura 29 – Bancas na qual se expõe os produtos dos alunos sobre a temática dos “Descobrimientos”



Figura 30 – Contacto de alunos de outras turmas e ciclos com as bancas do projeto

As três turmas participantes revelaram-se entusiasmadas e empenhadas ao longo do desenvolvimento do projeto. Depois de o projeto terminar, entregou-se uma folha de auto e heteroavaliação, para tentar compreender se a atividade se mostrou pertinente e se fez diferença na aprendizagem dos alunos.

Ficha de auto e heteroavaliação do projeto "Viajar e conquistar para lá do horizonte..."

Nome: João Vitor

Autoavaliação

- Escreve no espaço em branco um número de 1 a 5 a tua prestação neste projeto, sendo que 1 significa que não fizeste nada e 5 fizeste tudo aquilo que te foi pedido com máximo de empenho.

Participei no trabalho de grupo em sala de aula 5

Procurei entender de que se tratava o tema abordado pelo meu grupo 4

Expliquei aos meus colegas, durante o intervalo, o que desenvolvemos em sala de aula 4

- Selecciona com o X na coluna NS, S ou SB.

NS - Não satisfaz
S - Satisfaz
SB - Satisfaz bastante

	NS	S	SB
Compreendi a importância deste projeto			X
Consegui enumerar aspetos que aprendi sobre o Oriente			X
Trabalhei em equipa durante o trabalho de grupo			X
Respeitei os meus colegas em todas as ocasiões		X	

Heteroavaliação

- Rodeta o nível que consideras que deves obter perante o teu desempenho:

NS (Não Satisfaz)
S (Satisfaz)
B (Bom)
MB (Muito bom)

- Escreve alguns tópicos acerca dos enunciados apresentados.

Aprendi mais com este projeto porque
há coisas algumas coisas que aprendi com este trabalho

Aspetos a melhorar
Falar um pouco mais baixo

Aspetos positivos
Está bom, não como nós em um TPE, e em vez de aprender e que aprendemos, aprendemos coisas novas

O que faltou
Um pouco de tempo mais

- Numra escola de 0 a 5, qual o número que atribuis a este projeto? 5

Figura 31 – Ficha de auto e heteroavaliação do projeto

De um modo geral, os alunos afirmaram que “em vez de revermos o que aprendemos, aprendemos coisas novas” e sugeriram que deveria ter existido “um pouco de tempo mais”.

O projeto que também merece destaque foi “Ler para oferecer e receber”, que foi desenvolvido após inúmeras sessões de reflexão, partilha e discussão

de ideias entre os estagiários deste Mestrado e a professora coordenadora da PES. Este projeto implicou todas as turmas dos mestrados, tanto do 1.º como do 2.º CEB e foi desenvolvido no âmbito da disciplina do Português, procurando articular textos trabalhados em aula de Português e de História e Geografia de Portugal, que seriam depois lidos a outra turma. A atividade tinha também como objetivo a valorização de todo o trabalho realizado com os alunos durante todo o ano sobre a leitura, visto que se desenvolveram variadas modalidades e atividades relacionadas com a prática de leitura. Os objetivos deste projeto consistiam na estimulação do interesse e o gosto pela leitura, na

partilha com a comunidade escolar de práticas de leitura da sala de aula, na valorização da relação entre ciclos de ensino e anos de escolaridade diferentes e na promoção do inesperado em contexto pedagógico. Para a sua concretização foram utilizadas atividades de leitura realizadas durante o ano na sala de aula, organizadas e revistas em sessões de trabalho com os alunos, para serem depois apresentados à escola. O projeto conclui-se na última semana de aulas e cada grupo de alunos foi a outra turma ler do mesmo ou de outro ciclo (Anexo 4). No fim de cada sessão de leitura, foram



Figura 32 – Frente de um marca-páginas

distribuídos marca-páginas relacionados com a obra/texto ouvido, referenciando o projeto em questão e os dinamizadores.



Figura 33 – Verso de um marca-páginas

O projeto desenvolvido revelou-se pertinente e motivador, não só por mostrar aos alunos diferentes formas de ler na aula, a partir da experiência realizada ao longo do ano, mas também porque nos ajudou a refletir sobre a importância das trocas enriquecedoras entre professores estagiários, entre professores cooperantes e entre alunos. Foi uma oportunidade para reforçar o trabalho em grupo, construindo o plano de ação, definindo objetivos, procurando contribuir para a transposição da aprendizagem em sala de aula para o exterior. Numa fase posterior à concretização deste projeto uma vez mais, a estagiária teve necessidade de saber a opinião dos alunos, para isso, pediu que cada um escrevesse uma frase que descrevesse o que sentiu no momento da sessão de leitura. De um modo geral, todos revelaram ser a primeira vez que fizeram uma atividade deste tipo, salientaram o seu lado positivo com frases como “senti-me bem porque as pessoas gostaram”, “foi divertido” e demonstraram a sua predisposição para projetos, escrevendo “adorei, porque nunca fiz”; outros revelaram que tinham sentido vergonha por ser a primeira vez, podendo concluir-se que se torna imprescindível a interação contínua do espaço-sala com o exterior, de forma a que se intensifique a ação pedagógica, conferindo-lhe mais sentido, pertinência e interesse.

Tendo sido apresentada a organização da PES do respetivo Mestrado, a caracterização da mesma e posteriormente, as atividades e projetos desenvolvidos pela estagiária, segue-se outra componente que faz parte do perfil de um professor: a investigação na ação. Neste sentido, a mestranda desenhou um projeto de investigação, na escola do 1.º ciclo, direcionado para o “Cantinho da Leitura”. De seguida, será apresentado esse projeto.

CAPÍTULO III

3. INVESTIGAR PARA INTERVIR

Neste capítulo, apresenta-se o desenho de um projeto a aplicar em contexto escolar do 1.º ciclo. Essa intervenção situa-se no âmbito da biblioteca escolar e de sua importância na vida da escola e dos alunos. O ponto de partida será um espaço já existente - o Cantinho da Leitura - para o transformar num espaço que se assemelha a uma biblioteca.

Assim, apresenta-se, de seguida, o desenho do projeto, os destinatários, o contexto e o cronograma. Opta-se por uma organização por pontos, apresentando-se a justificação, a questão de partida, o problema, a motivação para o tema, os objetivos, a revisão da literatura para sustentar a temática escolhida, assim como as opções metodológicas e os instrumentos de recolha e análise de dados a utilizar.

3.1. “De um Cantinho de Leitura a um Espaço-biblioteca”: justificação e motivação

O contexto de estágio do 1.º ciclo numa escola de agrupamento, mas não inserida fisicamente na sua sede, constituiu-se como impulsionador deste projeto. A escola do 1.º ciclo é constituída por salas de aula do 1.º ao 4.º ano, salas de apoio, uma sala de reuniões de professores, um gabinete, casas de banho, um refeitório, um polivalente e um “Cantinho de Leitura”. Apesar da formalidade deste cantinho, com uma placa de inauguração pela autarquia, não era visível a sua utilização, quer pelos alunos, quer pelos professores,

funcionando mais como um canto com livros ao qual apenas se dava uso uma vez por semana, com a deslocação à escola de duas professoras bibliotecárias do agrupamento.

Perante o contexto apresentado, e tendo em conta que o papel do professor abarca o que se passa dentro e fora da sala de aula, houve um interesse imediato relativamente a este espaço, pela importância atribuída à leitura na escola e na sala de aula desde os primeiros anos de escolaridade. Considera-se, deste modo, que “o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere” (Decreto-Lei n.º 240/2001),

A atenção dedicada àquele espaço prende-se também com o facto de a professora estagiária pretender desenvolver a sua prática pedagógica como um projeto de valorização da leitura e da literatura, nas turmas de aula do 1.º e do 5.º ano que lhe foram atribuídas, considerando o carácter transversal das competências de leitura, imprescindíveis na formação e no desenvolvimento pessoal e académico dos alunos. A promoção e o trabalho em torno da leitura assumem uma relação quase umbilical com a biblioteca porque “A leitura (...) tem na biblioteca um dos seus espaços mais naturais para educar na leitura e no domínio autónomo dos caminhos de acesso à informação e à sua seleção (...)” (Colomer & Camps, 2002, p. 95).

Ao observar detalhadamente o “Cantinho de Leitura”, inaugurado recentemente, em finais de 2017, pela Câmara Municipal, verificou-se que não havia qualquer livro catalogado e, por isso, encontrar um livro era uma busca difícil e incerta, uma vez que não se sabia ao certo quais os livros que podíamos encontrar neste espaço. Se isto era problemático para os professores, para os alunos configurava uma dificuldade ainda maior, com impacto no desenvolvimento da sua autonomia e do seu gosto pela leitura. Se o cantinho parecia ter como intuito a promoção da leitura, na realidade e no quotidiano era apenas um espaço de armazenamento de livros e de acesso limitado no tempo, além do constrangimento que só o espaço físico já constituía – situado

num patamar exíguo ao cimo de escadas que davam acesso a salas de aula e as casas de banho adjacentes.

O contexto, a sua natureza e especificidades surgiram, assim, como mote com potencialidades para o desenho de um projeto, com vista à transformação do “cantinho” inicial num espaço-biblioteca.

3.2.A biblioteca escolar e a formação do leitor

O conceito “biblioteca escolar” define-se como um espaço educativo que tem como intuito integrar informação de todo o tipo e suporte, no qual se inclui os recursos pedagógicos para momentos de sala de aula e, também, para momentos de tempo livre, sendo usada com um triplo objetivo: informar, formar e entreter. De acordo com Veiga, Barroso, Calixto, Calçada & Gaspar (1996) considera-se que a biblioteca é “um instrumento essencial do desenvolvimento do currículo escolar e as suas actividades devem estar integradas (...) e fazer parte do (...) projeto educativo.” (p. 34). Esta ideia encontra-se reforçada pela Lei de Base do Sistema Educativo de 1986, alterada em 2005 no artigo 44.º, que faz menção a este espaço como um “dos recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção” (p. 5134) sendo um dos recursos imprescindíveis “para a realização da atividade educativa”. De acordo com Sousa (1999), é fundamental considerar a biblioteca “(...) como espaço onde se está com e por gosto, é o lugar por excelência para conquistar leitores.” (p.24).

Segundo Baró, Mañà, Comalat & Cosials (2007) a biblioteca escolar procura facilitar a aquisição de conhecimentos e estimular as habilidades de autoaprendizagem, tendo à disposição recursos e fontes de informação variados, de fácil acesso e organizados de modo, a potenciar a formação e a motivação dos alunos. Este espaço é considerado por Regedor *et al* (2003) uma peça essencial na aquisição de hábitos de trabalho úteis para uma autonomia

progressiva do aluno já que, apresenta informação sobre diferentes áreas do saber e o aluno pode ir aprofundando os conhecimentos assimilados. Desta forma, compreende-se que a biblioteca escolar está longe de ser apenas um espaço de depósito e armazenamento de livros, mas também um meio de aprendizagem na qual se integram funções como: facilitar a leitura voluntária, estimular hábitos de leitura ou desenvolver a leitura de carácter lúdico (Sequeira, 2000).

A mesma autora refere que o espaço-biblioteca propicia a formação global do aluno integrando o seu desenvolvimento e sua aprendizagem ativa e viabilizando a construção pessoal do conhecimento, por isso é “preciso ensinar os jovens como se usa a biblioteca (...)” (Eco, 1983, p. 40), visto que uma das finalidades da biblioteca “consiste em permitir que o público leia os livros.” (p.16) levando-o a querer efetivamente a conhecer livros. Isto pressupõe que haja uma organização acessível e adequada da coleção das obras na biblioteca (Sequeira, 2000).

A dinamização de uma biblioteca escolar, de acordo com o Manifesto IFLA/UNESCO é preponderante e decisivo para a sociedade pois,

“A biblioteca escolar (BE) (...) habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis. (...) A biblioteca escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios.” (p.1)

O referido espaço destinado a servir a comunidade escolar tem como objetivo cumprir duas funções: desenvolver competências ligadas ao uso da informação que passam pela sua localização, recolha, seleção, valorização, organização e registo; promover a leitura formando leitores (Baró, Mañà, Comalat, & Cosials, 2007). O ato de ler constitui uma experiência social que estimula e desenvolve a curiosidade, pois “ler é (...) sentir-se vivo, activo, criador e reflexivo” (Azevedo, 2007, p. 150) que ajuda a “Saber e a Ser” (Sousa, 2007) e que influencia a escrita, já que “(...) enriquece-se pelo confronto de

interpretação, acerca do mesmo texto” (Barbeiro *et al*, 2007). A prática de leitura também desenvolve a ortografia, pois o aluno contacta com mais frequência com diversas palavras e em princípio terá um leque vocabular mais alargado, comparando com a criança que não lê (Duarte *et al*, 2011).

Deste modo, para se desenvolver o gosto pela leitura é imprescindível saber ler e procurar promover a motivação para o fazer, pois a “(...) leitura que muitas vezes acontece no espaço-aula não surge associado ao desejo, à magia (...)” (Sousa, 1999, p.22). Assim, a Escola torna-se num espaço privilegiado na criação de “um ambiente propício à sua fruição, aberto e participado activamente por todos.” (Azevedo, 2007, p. 152), sendo necessário procurar estratégias para que haja a

“(...) reconciliação com a leitura, que proporcionem prazer, que alarguem horizontes, que estimulem o desejo de saber, procurando encontrar o equilíbrio entre os vários tipos de leitura, de modo a que os alunos encontrem, efectivamente, resposta aos seus desejos, dúvidas e inquietações” (Sousa, 1999, p.23).

A formação de leitores torna-se essencial na promoção do sucesso do indivíduo na escola e, conseqüentemente, na vida, por isso é fundamental procurar despertar o hábito de leitura, promovendo o manuseamento livre dos livros e o contacto sistemático com o livro, desenvolvendo um olhar para o livro, pela criança, como se fosse um companheiro do quotidiano. Deste modo, a biblioteca “(...) poderá assumir o desenho de um laboratório, de uma oficina, com materiais e ferramentas diversos para utilizar, manipular, com vista à promoção de valores e atitudes, ao alargamento e aprofundamento de saberes” (Sousa, 2007, p.25). Nos primeiros anos de escolaridade cria-se, por vezes, uma conotação pouco positiva da leitura e, por essa razão, cabe à comunidade escolar “(...) criar ambientes favoráveis à leitura, que devem proporcionar situações onde as experiências de leitura não sejam “dolorosas”, isto é, que não associem o livro exclusivamente ao estudo” (Sequeira, 2000, p. 16). A existência de um espaço-biblioteca poderá contribuir para a formação de novos leitores, cabendo à escola um importante papel, uma vez que “(...) o

leitor não nasce leitor, mas forma-se leitor” (Viana, Coquet e Martins, 2005, p.164). Para formar leitores, a biblioteca escolar tem de ser encarada como “(...) um espaço plural de aprendizagens, como centro de recursos, poderá contribuir para a satisfação de necessidades e interesses dos alunos, conquistando-os, seduzindo-os para a leitura” (Sousa, 1999, p.23). Nesta linha de raciocínio, a biblioteca escolar deve apresentar-se como um espaço aberto, favorável ao envolvimento de toda a comunidade escolar e potenciador de situações de leitura, tendo em conta a sua organização e o respeito pela formação individual do aluno, considerando o ritmo de aprendizagem de cada um, tal como está patente em Sousa (1999) quando refere que na instituição escolar, “(...) haveremos de encontrar espaço para uma atitude que valorize os ritmos individuais, que encare o gosto como algo que se desenvolve no interior de cada um” (p.23).

Por isso, é fundamental que exista um trabalho constante de dinamização, conciliando os objetivos que determinam a sua existência com as características, necessidades e interesses da escola e dos alunos (Viana, Coquet, & Martins, 2005) uma vez que, os participantes da biblioteca “não poderão ser entendidos como simples consumidores de produtos culturais, mas como sujeitos igualmente produtores de conhecimento pelo que a biblioteca deverá ser entendida como espaço dinâmico para a produção e favorecimento da criação cultural, aberta a todos (...)” (Azevedo, 2007, p. 153).

Assim, a criação do espaço-biblioteca é fundamental numa escola uma vez que, de acordo com Henrique Barreto Nunes (1998),

“Não se pode obrigar ninguém a ler, mas pelo menos temos a obrigação de criar condições e incentivos para que as pessoas, no nosso caso as crianças e os jovens, leiam. E seja pelo prazer que nos proporcionam, pela necessidade que deles temos, por razões de ordem prática, todos acabamos por precisar dos livros. E os livros, todos os livros do mundo, sempre que deles necessitamos ou sempre que somos estranhamente compelidos a procurá-los, devem ser encontrados nas bibliotecas” (p.169).

3.3. Desenho do projeto, opções e procedimentos

É a partir do desenho de um projeto que se desenvolve nos professores a capacidade de observação crítica, de atenção aos pormenores, que podem ser a chave do sucesso num projeto, a capacidade de planejar cada etapa, incluindo tudo o que dela faz parte, a capacidade de resolução de problemas e a de motivar quem os rodeia a colaborar, a participar ou a fazer parte do respetivo projeto.

Encontrada a problemática de investigação, tornou-se relevante definir a questão de partida para se encontrar o foco e guia para a ação, “Qual a potencialidade de um “Cantinho de Leitura” para a valorização da “biblioteca” como espaço de aprendizagem e de autonomia?”. Nesse espaço, colocou-se como objetivo geral criar condições para que os livros pudessem ser reorganizados e catalogados, pois como refere Nunes (1996), “a maneira como os livros são apresentados aos leitores pode assumir caráter decisivo para ajudar à sua descoberta e incentivar à leitura” (p.145), procurando, também, promover o funcionamento adequado, e de frequência regular, daquele espaço tornado mais funcional e agradável. Além destes, considera-se como objetivos específicos e também relevantes:

- implicar os alunos no processo de transformação;
- dinamizar o Espaço-Biblioteca;
- promover a participação da comunidade escolar;
- contribuir para uma atitude positiva face à leitura.

Os objetivos definidos concorrem para nortear o desenvolvimento do projeto com atividades que ajudem a responder ao problema de partida, no sentido da concretização da mudança de um espaço de armazenamento de livros num local de acesso livre e amigável, tendo em vista a promoção do gosto pela leitura na sua vertente educativa, funcional e lúdica (Regedor *et al.*, 2003).

Para o desenvolvimento do projeto, desenhou-se um cronograma, como instrumento orientador para ação num tempo delimitado. Desse cronograma se dá conta no quadro abaixo:

Etapas	Prazos					
	Jul. - Set. 2018	Out. 2018	Nov. 2018	Dez. 2018	Jan. 2019	Fev. 2019
Definição da temática						
Determinação da justificação						
Delineação da metodologia de investigação						
Elaboração da justificação						
Seleção da questão de partida e objetivos						
Levantamento bibliográfico						
Escrita parte 3.3. acerca da revisão de literatura						
Redação da metodologia de investigação						
Produção da reflexão final						
Revisão do capítulo III						
Entrega do capítulo III						

Figura 34 – Cronograma do projeto de investigação

Questionar é uma atividade humana que se verifica desde os primórdios da humanidade. O ser humano necessita de compreender o mundo que o rodeia e para isso, investiga, pesquisa à procura de respostas. A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático e flexível de observação, de recolha e de análise de dados no sentido da explicação e compreensão de fenómenos e de situações. Nesta linha de pensamento, o professor tem um papel essencial na procura da melhoria da qualidade das suas práticas e, conseqüentemente, na educação, e, para isso, recorre à investigação, ao seu espírito crítico e à sua capacidade de reflexão (DL n.º 240/2001).

Em conformidade, a investigação é um processo que conduz à produção e aprofundamento do conhecimento científico, sendo contínuo, propiciando a oportunidades de análise e de resolução de problemas presentes no

quotidiano, designadamente aqueles que se situam em contexto pedagógico (Lopes da Silva, 1996). Na linha referida e, segundo Máximo-Esteves (2008), a investigação em educação serve para “apoiar os professores (...) a lidarem com os desafios e problemas da prática e para adotarem as inovações de forma refletida” (p.18), perspetivando a compreensão do contexto pedagógico e da sua complexidade para o melhorar, tendo como consequência a reformulação e a mudança de práticas. Investiga-se, assim, para compreender a realidade, o contexto pedagógico, a sala de aula, e encontrar ferramentas que possam contribuir para a transformação das práticas educativas (Lopes da Silva, 1996).

Desta forma, a investigação-ação surge como metodologia relevante na formação de professores na medida em que os docentes experimentam e questionam práticas, partindo delas para uma reflexão contínua e sistemática sobre as aulas e as decisões que tomam. Neste paradigma, é valorizada a componente participativa e colaborativa, com a implicação de todos os intervenientes de uma determinada realidade, transformando-se, assim, numa metodologia interativa que torna indissociável a relação entre o que se investiga e o que se faz, investigando-se para fazer, fazendo-se para investigar (Coutinho, 2014). Assim, é essencial que o docente tenha uma postura observadora, crítica e reflexiva, pois a mesma é fundamental na análise e interpretação da realidade (Estrela, 1984).

O processo de investigação-ação desenvolve-se em três fases: a concetual em que se escolhe e formula um problema de investigação; a metodológica na qual se define o caminho da investigação; a empírica, que consiste na recolha e análise de dados e posterior interpretação (Fortin, 2003). A mesma autora defende que a escolha da metodologia de investigação, de natureza quantitativa ou qualitativa, depende do que se investiga, dos objetivos, das preocupações e orientações que concorrem para a construção e desenvolvimento do conhecimento.

Nesta linha de raciocínio, o presente projeto assentará em metodologias de natureza qualitativa, pela abordagem mais descritiva e interpretativa, colocando o foco na demonstração da relação entre os conceitos, explicações,

descrições e atribuições de significado fornecidas pelos participantes e pelo investigador. Procura-se, assim, validar conhecimentos e compreender a realidade através da valorização dos pensamentos e atitudes dos intervenientes num contexto específico. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a investigação qualitativa valoriza a compreensão do processo e no ambiente natural em que os dados são recolhidos e no qual o investigador também participa (Tuckman, 2002). A metodologia de investigação-ação, na qual este projeto procura situar-se, preocupa-se em desenvolver, de forma mais aprofundada, no professor a reflexão, com o intuito da compreensão e posterior transformação da sua ação educativa (Silva, 1996). Esta procura constante das problemáticas na prática docente, tem por base a observação, um processo pertinente na recolha de dados. Através da observação, é possível definir os objetivos, definir as formas e meios de observação e, por fim, de critérios de registo, análise e tratamento dos dados (Estrela, 1984).

O primeiro passo deste projeto passará pela observação que “(...) engloba um conjunto de operações através das quais o modelo de análise (...) é submetido ao teste dos factos e confrontado com dados observáveis.” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p. 155). Opta-se pela observação participante, de modo a recolher informação, através do contacto direto, captando os comportamentos no momento em que ocorrem. A observação tem carácter permanente, procurando recolher dados que contribuam para uma intervenção mais consciente e adequada à realidade (Estrela, 1984).

Na situação específica deste projeto, a observação do “Cantinho de Leitura” procuraria responder a cinco perguntas-chave:

- 1 – Como se organiza o espaço?
- 2 – O modo de organização facilita o seu uso?
- 3 – Qual a motivação para utilizar este espaço?
- 4 – Existem atividades de dinamização?
- 5 – O espaço concorre para aprendizagem e autonomia da leitura?

Além da observação, seriam recolhidos dados através de outro instrumento – a entrevista.

A entrevista é um modo de comunicação verbal, tratando-se de um processo com estruturação definida *à priori* que se torna “(...) uma poderosa técnica de recolha de dados porque pressupõem uma interação entre o entrevistado e o investigador, possibilitando a este último a obtenção de informação que nunca seria conseguida através de um questionário” (Coutinho, 2014, p.141). Este instrumento, aplicado aos alunos da escola, instaura uma troca de opiniões, expressões, interpretações e sentimentos dos interlocutores acerca de um determinado assunto, através de perguntas orientadoras e abertas que permitem o acesso a um grau elevado de autenticidade e profundidade (Quivy & Campenhoudt, 2005). Na investigação qualitativa, a recolha de dados despence grande parte do tempo e como forma de colmatar o problema, o investigador poderá gravar as entrevistas de forma a garantir o máximo de informação possível permitindo o rigor nesta recolha (Alarcão, Cachapuz, Medeiros, & Jesus, 2005), destaca-se, ainda, que a transcrição da entrevista tem de ser uma reprodução fiel do que aconteceu durante a entrevista sem resumos nem interpretações (Latorre, 2003). Este instrumento semiestruturado pode surgir numa sessão que não ultrapasse os 45 minutos, na qual as questões são definidas previamente pelo professor investigador (Máximo-Esteves, 2008). As questões abertas que podem estar presentes no guião de entrevista, procuram estimular o pensamento e explorar a resposta dos entrevistados (Fortin, 2003).

A entrevista teria como temas estruturadores: o espaço físico; a organização e funcionalidade do espaço; relação pessoal com o espaço físico; e a dinamização do espaço. A primeira entrevista seria realizada no início do projeto e a segunda no final. Através das entrevistas, realizadas em momentos temporais diferentes, procuram recolher-se opiniões e sentimentos que se possam sentir no decorrer do processo, compreendendo, assim, se realmente este processo está a ser positivo ou se precisa de ser revisto e alterado.

Cronologicamente, preconiza-se que este projeto inicie com a observação e a realização da primeira entrevista, seguidamente entra-se na fase de transformação do espaço, desde a procura de mesas que possam servir para

trabalho/sessões, até às cadeiras ou pequenos sofás que convidem à permanência neste mesmo local. Posteriormente, organiza-se e cataloga-se os livros para saber em concreto quais os livros pertencentes a este espaço.

A fase da dinamização do espaço-biblioteca servirá para a construção de um horário, estabelecendo horas para os alunos estarem neste espaço e criando atividades diversificadas que se revelem contínuas e promovam nos alunos vontade de ir ao espaço-biblioteca e ler todo o tipo de livros. A valorização do espaço e a dinamização da biblioteca pretendem contribuir para procurar atrair e interessar os alunos já que “(...) a biblioteca é um modelo de universo (...) tentemos transformá-la à medida do homem (...) ou seja uma biblioteca onde nos apetece ir (...)” (Eco, 1983, p. 44).

Constituem exemplos dessas atividades as que são apresentadas no quadro abaixo, numa simulação aproximada de um jogo (“Verdade ou Consequência”), mostrando aquilo que se propõe e o efeito que se deseja obter:

Atividades	Expectativas
Criação de um clube de leitura	A leitura de um livro e depois em sessões conjuntas partilhar opiniões e sentimentos
Hora do conto	O contacto com várias estratégias de ambientes de leitura (teatro de sombras, música de fundo), propiciando oportunidades para o aluno ouvir contos e histórias e promover o gosto por contar, assumindo o lugar de contador de histórias em alguns momentos
Hora de inventar	A criação de histórias pelos alunos para depois contá-las aos colegas
Hora do teatro	O contacto e a familiaridade com textos dramáticos
Hora do escritor	Sessões que possam ter um escritor, nas quais se possa pesquisar sobre determinado autor
Fazer concursos de leitura	O contacto de vários tipos de texto e a associação do sentimento de brincadeira à leitura

Figura 35 – Atividades de dinamização do espaço-biblioteca

3.4.Considerações finais

No decurso deste projeto, foi possível aprender que na metodologia de investigação, se escolhe um tema/problema que seja relevante e pertinente, isto é, que melhore de forma significativa as práticas escolares; define a questão de partida e os objetivos que sejam preponderantes e orientadores da investigação; esclarece pormenores acerca do local a aplicar o projeto, do tempo previsto, das atividades a desenvolver e da razão para o fomentar; planifica as tarefas a desenvolver num determinado período de tempo; clarifica qual o produto final que se espera obter; seleciona a metodologia e os instrumentos de recolha de dados que elucidem as questões “como”, “para quê” e “porquê”; lê e reflete acerca da revisão bibliográfica sobre o tema escolhido. No entanto, este desenho pensado, questionado e refletido é constantemente atualizado e redefinido perante todas as incertezas e dúvidas e de acordo com as especificidades do contexto.

De uma forma geral, a maior e mais importante aprendizagem consistiu no aprimoramento do olhar da futura professora em torno do conceito ‘investigação,’ que sendo um método particular de aquisição de conhecimentos, se revelou imprescindível, na opinião da estagiária, no percurso de qualquer docente. Assim, a investigação-ação é dinâmica quando a forma de encarar a realidade, proporciona uma maior interatividade social e por consequência uma maior proximidade da realidade que se constitui através da prática, da participação e reflexão crítica e da intencionalidade transformadora, pois como referido acima a problemática da investigação tem de ser pertinente e relevante no seio escolar.

Foi através desta investigação que a estagiária alargou os seus horizontes com toda a experimentação de desenho de um projeto e ainda que não tivesse sido aplicado na sua totalidade, prepará-lo para a possibilidade de o ser. E este olhar para além do que se vê remete-nos para o trabalho em sala de aula, que podia ser facilmente desenvolvido a favor deste projeto desde o uso dos livros

pertencentes ao Espaço-Biblioteca como recursos das aulas, até à promoção de sessões de trabalho no Espaço-Biblioteca.

Este projeto permitiu a implicação do professor na realidade e na resolução de problemas da mesma, desenvolvendo no docente uma ação transformadora perante o contexto em que se insere, que influenciará os contextos seguintes, já que o professor, como um professor investigador procura melhorar as suas práticas, mas também a comunidade escolar (Freire, 1975).

CAPÍTULO IV

“Diz-me, eu esquecerei
Mostra-me, lembrar-me-ei
Envolve-me, compreenderei”

Confúcio (Sábio chinês) in China Antiga (-551;-479)

4. UM OLHAR PELO RETROVISOR

Este capítulo tem como intuito refletir acerca do ano de estágio e sobre a elaboração do Relatório de Estágio. Ao refletir sobre o tempo de estágio, pretende-se estabelecer comparações entre o planeado e o executado, abordar constrangimentos sentidos no decorrer da Prática na Escola Superior de Educação do Porto, valorizar os resultados obtidos, e por fim, perspetivar o futuro. Posteriormente, reflete-se sobre a escrita deste relatório, mencionando as dificuldades sentidas e as formas de as enfrentar e ultrapassar, encarando-as como aprendizagens, atravessadas sempre por um olhar positivo perante o futuro.

4.1. “O que eu andei pra aqui chegar”¹

No final de um percurso que se revelou uma rampa de acesso à profissão de professora, funcionando como um passaporte de estagiária-professora a professora, parece relevante refletir acerca das transformações verificadas, ao nível individual, social e profissional. Pretende-se, assim, neste momento, olhar retrospectivamente para o caminho percorrido, como um balanço do trabalho realizado e do crescimento verificado.

O início da PES foi de entusiasmo, sendo uma novidade que a professora estagiária ansiava há muito tempo. Porém, ao longo do tempo foi sentido pela professora estagiária que a dificuldade nas tarefas a cumprir a iam desmotivando. Pelo trabalho de cooperação entre pares, entre colegas e com professores supervisores, assim como pela procura autónoma de informação, a par da construção de uma relação cada vez mais próximas com as crianças, as dificuldades sentidas foram dando lugar a uma progressiva confiança e autonomia, maior à vontade, dentro e fora da sala de aula, e a um crescente entusiasmo à medida que os dias passavam. Para esta progressão existiu um ponto-chave que foi a necessidade de compreender para fazer. Daí, a procura de apoio, a recetividade à crítica, a disponibilidade para fazer e refazer as vezes necessárias.

Em paralelo com esta reflexão acerca das dificuldades sentidas ao longo da PES, surgem as aprendizagens, que é o que se pretende valorizar neste momento, as quais albergam um conjunto de conhecimentos que só “praticando” se consegue adquirir. A primeira aprendizagem que se destaca é relativa à articulação horizontal entre as disciplinas de Português e História e

¹ Verso da música “Eu Vim de Longe, Eu Vou p’ra Longe (“Chulinha)”, de José Mário Branco do álbum “Ser solidário” (1982) [Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=f-l02z6g6Ho>].

Geografia de Portugal, na turma do 5.º ano de escolaridade, que se revelou como uma aprendizagem pessoal e profissional preponderante, sendo de realçar as relações que as próprias crianças foram estabelecendo entre as duas disciplinas, fruto das estratégias e atividades planeadas e concretizadas, procurando romper com práticas de ensino mais compartimentadas.

Arriscar e levar novas propostas de atividades, recursos e materiais diversificados, para proporcionar aos alunos experiências variadas, procurando contribuir para o desenvolvimento nos alunos de um olhar plural e enriquecido pela diversidade e qualidade estética e formal dos materiais, constituiu aquela que se considera ser uma das aprendizagens mais significativas. A título de exemplo, e pelo impacto que tiveram nos alunos, salienta-se o teatro de fantoches, visualização de vídeos, utilização de materiais reciclados, pinturas, músicas, manipulação e construção de materiais (puzzles, máscaras, etc.), contacto com produtos naturais e culturais (especiarias, tecidos, cerâmica, ouro, etc.), teatro de sombras, dramatizações e modalidades de leitura diversificadas. Estes foram também momentos para mostrar que a escola pode ter lugar para o divertimento, para o riso, para o prazer, para a alegria, valorizando a dimensão lúdica como estratégia relevante para aprender. Estes momentos não permitem esquecer o entusiasmo, o gosto, a confiança, a segurança e a vontade de participar e de contactar mais vezes com a magia associada às diferentes experiências propostas.

A capacidade de reflexão desenvolvida, que obrigou a ter em conta, de forma mais pormenorizada, as atitudes, a seleção mais cuidada de conteúdos, das atividades e dos materiais e a tomar consciência de que é preciso ter tempo para amadurecer e compreender, pode ser comparada ao ato de olhar pelo espelho retrovisor. A pessoa que iniciou a sua PES em outubro de 2017 não é a mesma que foi crescendo, também, ao longo das páginas deste relatório.

À medida que o escrevia, ia encontrando dificuldades, desde a sua pertinência, a sua organização e a sua funcionalidade. Estes constrangimentos

possibilitaram o desenvolvimento da capacidade de seleção, já que teve que selecionar o que considerou mais importante, a capacidade de organização, uma vez que sendo um conjunto imenso de páginas tinha de ter como pressuposto um fio condutor e coesão, a capacidade de recomeçar, ao fim de páginas a fio, por não ir ao encontro do pretendido, e a capacidade de nunca desistir, visto que este Relatório se apresenta como um instrumento que permitirá conquistar o sonho a alcançar – ser Professora.

Nesta linha de pensamento, destaca-se algumas aprendizagens, para além das enunciadas acima. Um dos primeiros ensinamentos prende-se com o facto de a estagiária ter tido necessidade de ler imenso e de confrontar a mesma informação variadas vezes, pois não queria correr o risco de escrever algo errado ou então, escrever algo que não compreendia na sua totalidade. Deste modo, recorreu-se a variadas fontes bibliográficas para fundamentar todo o trabalho apresentado. As leituras permitiram adquirir, relembrar e aprofundar conceitos.

De uma forma geral, todo este processo, desde a Licenciatura até à escolha deste Mestrado, passando pela concretização da Prática de Ensino Supervisionada e pela elaboração do Relatório de Estágio, contribuiu para o desenvolvimento de uma vontade permanente para querer saber mais e observar de forma mais atenta e consciente o mundo ao seu redor, como professora e também como pessoa. Também foi notória a progressão, no que toca à sua mente, que se revelou mais aberta, mais capaz de receber novas ideias e até de modificar ou anexar às ideias próprias

Ser professora, para além dos pressupostos teóricos e legais apresentados, é fazer a diferença no mundo. É sabido que a sociedade e os seus valores são regidos pela educação, tanto familiar como escolar. Os professores que educam crianças e adolescentes que passam maior parte do seu tempo na escola, podem fazer a diferença. Podem desenvolver nos alunos um olhar mais atento e empático em relação ao outro, podem desenvolver a sua autonomia e livre

iniciativa para escolher o seu caminho sem precisar de alguém para o escolher. Nesta linha de raciocínio, o professor pode possibilitar ao aluno o desenvolvimento de valores como o respeito pelo outro e pelas suas ideias, o espírito de cooperação que pode ser desenvolvido com os trabalhos de grupo, nos quais se confrontam ideias e se decide, em conjunto, o caminho a seguir. Maioritariamente, o professor faz a diferença quando não desiste dos seus alunos e não permite que eles desistam, quando tem uma prática dinâmica, ativa e diversificada, que promove no aluno um outro olhar, e quando possibilita aos alunos questionarem-se sobre o que os rodeia, resolverem conflitos e contactarem com diversas perspetivas sobre o mesmo conteúdo ou assunto.

Olhando, uma vez mais, pelo retrovisor refere-se que todo este processo foi benéfico, produtivo e preponderante para a formação. Para o futuro, leva-se uma bagagem para acrescentar novos conhecimentos, momentos e aprendizagens que virão.

Toma-se ainda como certo o caminho que a formanda espera para si: uma professora que olhe para os seus alunos como seres individuais, com interesses e ideias próprias, que podem engrandecer o processo de ensino e aprendizagem, que utilize os livros como fonte de aprendizagem ao longo da sua Prática, que nunca perca a ânsia de pensar em novos recursos, em novos métodos e estratégias para transformar a aprendizagem do aluno, em sala de aula, em algo que mostre afinidade e gosto por aprender e que olhe para a Escola e que use a sua função de docente como um bem para a Humanidade, isto é, que desenvolva projetos que para além de propiciar aprendizagens, tenham um impacto positivo e transformador na vida da Escola e dos alunos.

Ainda que não seja possível visualizar o futuro e de que forma modificará a ação da formanda, leva-se a bagagem com as falhas, os erros, os desafios, as aprendizagens e as interrogações que foram surgiram e que possibilitam a certeza do caminho que não se quer seguir. E, perante as dúvidas e os desânimos que possam vir a aparecer no caminho, existe algo que se sabe não querer ser, o caminho que não se quer seguir:

"Vem por aqui" - dizem-me alguns com os olhos doces
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom que eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...
(...)
Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...
(...)
Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.
(...)
Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou.
É uma onda que se levantou.
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou
- Sei que não vou por aí!

José Régio, *Cântico Negro* in 'Poemas de Deus e do Diabo', 1955

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto: Artmed.

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração - Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. Coimbra: Almedina.

- Alarcão, I., Cachapuz, A., Medeiros, T., & Jesus, H. P. (2005). *Supervisão - Investigações em Contexto Educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro Governo Regional dos Açores - Direção Regional da Educação - Universidade dos Açores.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2006). *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Almedina.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw-Hill.
- Azevedo, F. (2007). *Formar leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: LIDEL.
- Azevedo, M., & Andrade, M. (2007). O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Revista Educar*.
- Barbeiro, L. F., Pereira, L. A., Aleixo, C., & Pinto, M. O. (2007). *O Ensino da Escrita: Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Baró, M., Mañà, T., Comalat, M., & Cosials, Á. (2007). *La biblioteca escolar*. Salamanca: Gráficas Lope.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência da escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 91-110.
- Bolívar, A. (2007). *Um olhar atual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços da melhoria?* Porto: ASA.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos: recursos e técnicas para a formação no século XXI – Volume n.º 1*. Linda-a-Velha: Marina Editores.
- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos: recursos e técnicas para a formação no século XXI – Volume n.º 3*. Linda-a-Velha: Marina Editores.

- Borrás, L. (2001). *Os docentes do 1.º e do 2.º ciclos: recursos e técnicas para a formação no século XXI – Volume n.º 4*. Linda-a-Velha: Marina Editores.
- Carvalho, M. (2008). *As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino aprendizagem - Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande*. Santiago: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde.
- Coletto, D. C. (2010). A importância da arte para a formação da criança. *Revista Conteúdo*, pp.137-152.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Confúcio (Sábio chinês) in China Antiga (-551;-479)
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Porto: Instituto Superior Politécnico Gaya.
- Delors, J. (org.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Brasília: Faber-Castell.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Angola: Porto Editora.
- Diogo, F., & Vilar, A. (1999). *Gestão flexível do currículo*. Lisboa: ASA.
- Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M., & Gonçalves, A. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Eco, U. (1983). *A Biblioteca*. Algés: Difel.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ferreira, D. (2008). Matemática ao encontro das práticas - 1.º ciclo. *Jogo*, pp. 21-25.
- Ferreira, V. (2006). *Educação Física, Interdisciplinaridade e Inclusão*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos – Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: LUSOCIÊNCIA.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Jolibert, J. (1984). *Formar Crianças Leitoras*. Paris: ASA.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción - Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Groá.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Lomas, C. (2003). *Educação linguística e literárias e aprendizagem das competências comunicativas*. Porto: ASA.
- Lopes da Silva, I. (1996). *Prática educativa e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, G. (1992). *Europa – Unidade e diversidade, educação e cidadania*. In Colóquio educação e sociedade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Máximo Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. C., & Tomaz, C. (2009). Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação. *XVII Colóquio da Afirse*.
- Nash, J. B. (1960). *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 55-57.
- Nunes, H. B. (1996). *Da biblioteca ao leitor*. Braga: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Nunes, H. B. (1998). *Da biblioteca ao leitor*. Braga: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.

- Oliveira, S., & Serrazina, L. (2002). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Aliet, M., & Charlier, É. (2001). *Formando professores profissionais: Quais as estratégias? Quais as competências?* Porto Alegre: Artmed.
- Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência*. Lisboa: Textos Editores.
- Ponte, J. P. (2005). Gestão curricular em Matemática. *O professor e o desenvolvimento curricular*, pp. 11-34.
- Postic, M., & Raposo, N. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora Limitada.
- Proença, M. C. (1992). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Proença, M. C. (2000). *Ensinar / Aprender História*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Quintanilha, A., Firmino da Costa, A., Fortuna, C., Sampaio, D., Grilo, E. M., Velho, G., Ferreira de Almeida, J., Sampaio, J., Bragança de Miranda, J., Pinto, J. M., Gago, J. M., Lima, L. C., Tanguy, L., Braga da Cruz, M., Rosa, M. C., Pinto, M., Champagne, P., Grácio, S., & Murray, T. S. (2002). *Cruzamento de saberes - aprendizagens sustentáveis*. Fundação Calouste Gulbenskian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Regedor, A., Moutinho, I. M., Faria dos Santos, J. M., Gomes da Silva, L. S., Guimarães, L. M., Pacheco, M. A., Oliveira, M. C., Fernandes, M. H., Rodrigues, M. L., Faria dos Santos, M. P., & Canastro, R. F. (2003). *Biblioteca para Todos*. Espinho: Centro de Formação das Escolas de Espinho.
- Régio, J. (1955). *Cântico Negro* in *Poemas de Deus e do Diabo*. Lisboa: Portugalia.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodari, G. (1993). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho.

- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério de Educação - Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino - O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos, A. (1977). *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, A. (2003). Do amor aos textos ao gosto pela Língua: alguns equívocos sobre o ensino do Português. *Homenagem a José Saramago. A Língua-Mãe e a paixão de aprender – Actas do 7.º Encontro de Professores de Português*, pp. 108-123.
- Sequeira, M. (2000). *Formar leitores - O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Solé, I. & Coll, (2001). *O Construtivismo na Sala de aula: Novas perspectivas para a ação pedagógica*. Porto: ASA.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. E. (1999). «A Biblioteca Escolar e a conquista de leitores». *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, n.º 1, pp.22-24
- Sousa, M. E. (2007). «O livro no jardim de infância». *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, n.º 15, pp.25-26
- Stein, M. K., Engle, R. A., Smith, M. S., & Hughes, E. K. (2008). Orchestrating productive mathematical discussions: Helping teachers learn to better incorporate student thinking. *Mathematical, Thinking and Learning*, pp. 313-340.
- Tenreiro-Vieira, C. (2010). *Promover a Literacia Matemática dos Alunos: Resolver problemas e investigar desde os primeiros anos de escolaridade*. Porto: Editora Educação Nacional.
- Torga, M. (2010). *Sísifo* in Diário XIII. Alfragide: D. Quixote.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vaz, M. (2011). *Concepções de Futuros Professores acerca da Planificação do Processo de Ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J., Calçada, T. & Gaspar, T. (1996). *Lançar a rede das bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Viana, F. L., Coquet, E., & Martins, M. (2005). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - 5*. Coimbra: Almedina.
- Zabalza, M. A. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I Série – Assembleia da República. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, n.º 38/2007 – I Série - Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – I Série – Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série – Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série – Presidência do Conselho dos Ministros. Lisboa.
- Despacho n.º 6478/ 2017 de 26 de julho. Diário da República n.º 147/2017. Educação – Gabinete de Estado e da Educação. Lisboa.
- Direção-Geral da Educação (2017). *Programa TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. Disponível em: www.dge.mec.pt/TEIP
- Escola Superior de Educação do Porto (2018). Complemento Regulamentar Específico de Curso. Porto.
- Lei n.º 46/86, alterada em 2005. Lei de Bases do Sistema Educativo. Assembleia da República. Lisboa.

- Manifesto da IFLA/UNESCO sobre as Bibliotecas públicas. 1994.
- Martins, G., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrilho, J. L., Silva, L. M., Encarnação, M. M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. F., & Rodrigues, S. M. (2017). *Perfil dos alunos à saída obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa.
- Organização curricular e programas – *Programa de Estudo do Meio*. 2004. Ministério da Educação: Lisboa.
- Organização curricular e programas – *Programa de Expressões e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica*. 2015. Ministério da Educação: Lisboa.
- Organização curricular e programas – *Programa de História e Geografia de Portugal*. Ministério da Educação: Lisboa.
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Matosinhos (PEAEM), 2017-2021.
- Reis, C., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G. & Pinto, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação & Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTAS ELABORADAS PELOS ALUNOS NA AULA DE PORTUGUÊS DA SD “A ESCURIDÃO NO PASSADO E O TESOIRO CONQUISTADO”

Milão, 24 de Abril de 2018

Olá! - Caro da Escola;

Estou a escrever-te esta carta, para te perguntar como está a comemoração do 25 de Abril que irá ser comemorada para sempre, porque foi o dia da reconquista da nossa liberdade, a 25 de Abril mudou o mundo neste dia. Na aula de Português tivemos a nos ensinar sobre o 25 de Abril como por exemplo: contámos com os da altura do 25 de Abril; escrevemos palavras anteriores ao 25 de Abril que são tristes e palavras felizes, depois do 25 de Abril falámos do livro "O tempo"; e também falámos das palavras e das pessoas que com a sua coragem foram para a sua reconquista o novo território, a liberdade.

Beijinhos, do teu filho de
Bianca

Milão, 24 de Abril de 2018

Olá! - Caro da Escola;

Estou a escrever-te esta carta, para te perguntar como está a comemoração do 25 de Abril que irá ser comemorada para sempre, porque foi o dia da reconquista da nossa liberdade, a 25 de Abril mudou o mundo neste dia. Na aula de Português tivemos a nos ensinar sobre o 25 de Abril como por exemplo: contámos com os da altura do 25 de Abril; escrevemos palavras anteriores ao 25 de Abril que são tristes e palavras felizes, depois do 25 de Abril falámos do livro "O tempo"; e também falámos das palavras e das pessoas que com a sua coragem foram para a sua reconquista o novo território, a liberdade.

Beijinhos, do teu filho de
Bianca

Milão, 24 de Abril de 2018

Olá!:

Estou a escrever-te esta carta, para te perguntar como está a comemoração do 25 de Abril que irá ser comemorada para sempre, porque foi o dia da reconquista da nossa liberdade, a 25 de Abril mudou o mundo neste dia. Na aula de Português tivemos a nos ensinar sobre o 25 de Abril como por exemplo: contámos com os da altura do 25 de Abril; escrevemos palavras anteriores ao 25 de Abril que são tristes e palavras felizes, depois do 25 de Abril falámos do livro "O tempo"; e também falámos das palavras e das pessoas que com a sua coragem foram para a sua reconquista o novo território, a liberdade.

Beijinhos, do teu filho de
Bianca

Milão, 24 de Abril de 2018

Olá!:

Estou a escrever-te esta carta, para te perguntar como está a comemoração do 25 de Abril que irá ser comemorada para sempre, porque foi o dia da reconquista da nossa liberdade, a 25 de Abril mudou o mundo neste dia. Na aula de Português tivemos a nos ensinar sobre o 25 de Abril como por exemplo: contámos com os da altura do 25 de Abril; escrevemos palavras anteriores ao 25 de Abril que são tristes e palavras felizes, depois do 25 de Abril falámos do livro "O tempo"; e também falámos das palavras e das pessoas que com a sua coragem foram para a sua reconquista o novo território, a liberdade.

Beijinhos, do teu filho de
Bianca

Motivinos 25 de Abril 2018

Olá,

Eu nos aulas do prof. João e do prof. Bidalmo
oprimida sobre o dia 25 de Abril de 1974.

Curamos o caderno militar e um poema
escritos por José Carlos Ary dos Santos.

Naquele livro, não havia democracia. Os
trabalhadores não tinham direitos, por exemplo
não podiam fazer greves. Os chefes pagavam
com escolas duplas, os menores mesmo e os
menores mesmo.

Em tempos muitos difíceis. Ainda bem
que a Resolução dos vovós.

Sejam umas aulas muito divertidas para
este tema é muito interessante.

Adeus de um dia,

Motivinos, 24 de abril de 2018

Olá ^{meus} amigos, venho lembrar - te o dia da liberdade
ou seja o 25 de abril. Onde abalamos com as
guerras e começamos com a paz, onde havia mortes e
agora há vida, onde havia tristeza e agora há
alegria, abalou com a infelicidade do país e deu para
a felicidade em todo o país, transformando Portugal
num país melhor.

Eu acho que isto foi importante para nós.
Respeito a Liberdade.

João Carlos

ANEXO 2 – FOTOGRAFIAS DE TODO O ESPAÇO ESCOLAR DO 1.º CICLO NO DIA MUNDIAL DO LIVRO



ANEXO 3 – FOTOGRAFIAS DA INTERAÇÃO ENTRE PROFESSORES-ESTAGIÁRIOS E ALUNOS NO PROJETO “VELEJAR E CONQUISTAR PARA LÁ DO HORIZONTE”



ANEXO 4 – FOTOGRAFIAS DOS MOMENTOS DE LEITURA PELOS ALUNOS, NAS DIFERENTES SALAS – PROJETO “LER PARA OFERECER E RECEBER”



NM