

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cátia Sofia Martins Lemos

**A CONSTRUÇÃO DO "EU", PROFESSORA:
Contributos do Projeto Curricular Integrado
no desenvolvimento curricular e profissional**

Cátia Sofia Martins Lemos
**A CONSTRUÇÃO DO "EU", PROFESSORA: Contributos
do Projeto Curricular Integrado no desenvolvimento curricular e profissional**

UMinho | 2018

outubro de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cátia Sofia Martins Lemos

**A CONSTRUÇÃO DO "EU", PROFESSORA:
Contributos do Projeto Curricular Integrado
no desenvolvimento curricular e profissional**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

outubro de 2018

Declaração

Nome: Cátia Sofia Martins Lemos

Endereço eletrónico: katy_8@live.com.pt

Telefone: 934 747 628

Título: A CONSTRUÇÃO DO “EU”, PROFESSORA: Contributos do Projeto Curricular Integrado no desenvolvimento curricular e profissional

Orientador: Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Ano de Conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio:

É autorizada a reprodução integral desta dissertação para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, outubro de 2018

Assinatura:

(Cátia Sofia Martins Lemos)

*“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro da tarde...
Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor.
A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”*

Paulo Freire

Agradecimentos

Acredito que evoluímos na relação com os outros... na convivência, no diálogo, na partilha, que temos com os que nos rodeiam e que, dessa forma, nos ajudam a crescer.

Com isto, sublinho que o caminho que tracei não foi fácil, fraquejei algumas vezes, mas, devido ao apoio e à confiança depositada, consegui ultrapassar os obstáculos que surgiram.

Agradeço, portanto, todos os conselhos dados, todos os sorrisos partilhados e todas as conversas necessárias (e desnecessárias).

Obrigada à minha família que acreditou em mim e nunca duvidou que eu conseguiria. Que me acalmaram quando estava stressada e rabugenta. Que me motivaram a perseguir o sonho de me tornar educadora e professora do 1.º Ciclo; que me aconselharam quando mais necessitei. Sem dúvida que me ajudaram a aguentar todas as tristezas e a ultrapassar todas as dificuldades, tornando possível e efetivo este percurso académico que agora termino. Agradeço em especial à minha prima Sílvia, responsável por me ir incentivando (e resmungando), para que fosse forte, para que não desistisse e para que tornasse possível o sonho que tanto almejava.

Obrigada à minha colega de curso Ana Beatriz, que vivenciou comigo todas as etapas do meu percurso formativo, sobretudo esta fase dos estágios da Prática de Ensino Supervisionada, partilhando sorrisos, tristezas, angústias e conquistas.

Obrigada à minha orientadora Lurdes e orientador Carlos que sempre exigiram mais de mim do que eu acreditava que era capaz. Pelos conhecimentos partilhados, pela atenção com que me ouviram, pelos conselhos que me deram e pelos desafios que me propuseram. Ajudaram a que eu me superasse e me tornasse numa melhor pessoa e, espero, numa melhor profissional da educação básica.

Obrigada à educadora cooperante Graça e à professora cooperante Sameiro pelo carinho com que me receberam. Por me terem acolhido e terem mostrado o que é ser uma profissional dedicada e orgulhosa da sua profissão. Um obrigado especial à professora Sameiro pelas (longas e divertidas) conversas sobre os assuntos do mundo, sobre tudo e sobre nada, lembrando-me que a melhor forma de resolver as coisas é comunicando com os que me rodeiam.

Por fim, um OBRIGADA gigante, às crianças que me proporcionaram sorrisos, alegrias, aprendizagens e, principalmente, por me ajudarem a crescer enquanto profissional (e pessoa).

Resumo

O presente projeto de investigação pretende apresentar e analisar o percurso traçado pelo estágio em ensino do 1.º Ciclo, de forma narrativa e reflexiva. Dessa forma, analisando os dados recolhidos através das atividades realizadas, anotações diárias, reflexões e/ou fotografias, tento demonstrar quais as dificuldades e quais as conquistas que surgiram ao longo deste caminho. Comprometo-me a demonstrar a forma como a proposta de realização de um Projeto Curricular Integrado, num contexto educativo, influenciou o meu desenvolvimento, construindo o meu “eu” profissional, em que as aprendizagens e experiências vivenciadas, influenciaram ambas as partes (a mim e ao contexto educativo).

O relatório é, então, apresentado num tom pessoal, na 1.ª pessoa, narrando os acontecimentos que me fizeram evoluir pessoal e profissionalmente. Como tal, está fundamentado por uma vertente teórica, de forma a responder aos objetivos propostos, ou seja, compreender qual o papel do educador/professor na aprendizagem das crianças e analisar o percurso de desenvolvimento profissional subjacente a essa função. Assim, pretendo analisar o meu desenvolvimento profissional, atendendo ao enquadramento teórico em que analiso o papel da formação (inicial e contínua), procurando traçar os saberes e as competências necessárias para a docência, bem como os contributos que o Projeto Curricular Integrado tem para o desenvolvimento profissional, refletindo sobre a relevância de uma formação profissional centrada nessa metodologia, que faz apelo à investigação, reflexão e colaboração como eixos estruturantes da formação e da aprendizagem.

Portanto, focando-me na construção da minha identidade profissional, a partir da recolha dos dados obtidos ao longo do projeto de intervenção pedagógica, através de estratégias baseadas na observação participante (complementada por diários de bordo, fotografias, análise documental,...), e tendo em consideração as características da metodologia de investigação-ação e do método (auto)biográfico narrativo, procuro descrever experiências que considero significativas e que, conseqüentemente, me permitem refletir sobre a minha postura enquanto futura professora. Assumo, desta forma, o papel de professora-investigadora onde, refletindo sobre as minhas vivências, consciencializo-me das minhas atitudes e decisões, que podem contribuir para o meu “crescimento” profissional.

Em suma, com a elaboração do relatório, denoto a importância que a reflexão e análise constante da prática, como docentes, deve ter no percurso profissional, não apenas agora (durante a formação inicial), mas ao longo da carreira, da atividade profissional. Considero que é partir desse “olhar” atento, para o passado, que nos tornamos profissionais reflexivos, investigativos, colaborativos, flexíveis, abertos e autónomos e, só assim, nos tornamos melhores profissionais.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional; Conhecimento profissional; Competências profissionais; Projeto Curricular Integrado; Desenvolvimento curricular.

Abstract

The main goal of this report is to present the course traced during the internship in teaching of the 1st Cycle, in a narrative and reflective way. Thus, it will be analyze the data collected through the activities carried out, daily notes, reflections and/or photographs, and I will try to demonstrate which difficulties and achievements that have emerged along this path. I commit myself to show how the proposal of a Integrated Curricular Project (PCI) in an educational context influenced my development, building my professional personality, wherein the learnings experienced, affected both parts (myself and the educational context).

Then, report will be presented in the first person, describing the events that made me evolve personally and professionally. As such, the report will be justify on a theoretical aspect, in order to respond to the proposed objectives (to understand the role of the educator/teacher in the children's learning and to analyze the professional development course). So, my professional development will be analyzed according to the theoretical framework in which I analyze the role of training (initial and continuous), trying to trace the knowledge and skills needed for teaching, as well the contributions that PCI has for professional development (and the relevance of a professional training centered on this method).

Therefore, focusing on the construction of my professional identity, from the collection of the data obtained throughout the intervention project through strategies based on observation (logbooks, photographs, ...) and taking into account the characteristics of the investigation-action methodology and the (self)biographical narrative method, I try to narrate experiences that I consider significant and, consequently, allowed me to reflect on my posture as a future teacher. In this way, I assume the role of teacher-researcher where, reflecting on my experiences, I become aware of my attitudes and decisions, contributing to my professional growth.

Briefly, with the elaboration of this report, I realize the importance that the reflection and constant analysis of our practice, as teachers, have in our professional career, not only now (in our formation) but throughout our career. So, it is from this attentive "look" to the past, that we become reflective, flexible, open and autonomous professionals, and only then, we become better professionals.

Key-words: Professional development; Professional Knowledge; Professional skills; Integrated Curricular Project; Curricular development;

Índice Geral

Declaração.....	ii
Agradecimentos.....	v
Resumo	vii
Abstrat.....	ix
Índice Geral.....	xi
Índice de figuras e quadros	xv
Índice de siglas e abreviaturas	xvii
INTRODUÇÃO	1
Introdução	3
CAPÍTULO I: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E DEFINIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	7
Apresentação	9
1. Caraterização do contexto educativo.....	9
1.1. A Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	9
2. Definição da investigação	11
CAPÍTULO II: CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL	13
Apresentação	15
1. O que é ser professor na atualidade?	15
2. A Formação de professores como parte integrante do desenvolvimento profissional	21
2.1 O papel da formação inicial para o desenvolvimento profissional	21
2.2. A prática pedagógica para a construção do conhecimento e desenvolvimento profissional	27
2.3. Qual o perfil que o professor deve desenvolver, na sua formação?	35
3. O Projeto Curricular Integrado (PCI)	46
3.1. A importância do PCI para o desenvolvimento profissional	46
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	51
Apresentação	53
1. Abordagem metodológica – perspetiva qualitativa da investigação	53
1.1. Metodologia de investigação-ação.....	55
1.2. Método (auto)biográfico-narrativo	56
2. Definição do projeto de investigação.....	57

2.1. Objetivos do projeto	57
3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados.....	58
4. Plano de intervenção.....	60
5. Modelo de análise dos dados.....	62
CAPÍTULO IV: CONTRIBUTOS DE UM PROJETO CURRICULAR INTEGRADO NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E PROFISSIONAL.....	
65	
Apresentação	67
1. A construção do “eu”: o início... ..	67
2. O desenvolvimento do Projeto Curricular Integrado.....	69
2.1. Princípios educativos orientadores da ação pedagógica.....	69
2.2. Prioridades de ação do PCI.....	71
2.3. Surgimento e justificação do projeto – desenho do PCI	73
2.4. Questões geradoras do PCI: “As palavras voam, a escrita fica...”	74
2.4.1. O que podemos aprender com os textos narrativos?	74
2.4.1.1. Qual a relevância das ilustrações no texto narrativo?.....	74
2.4.1.2. Quais os elementos constituintes do texto narrativo?.....	75
2.4.1.3. Qual o papel das personagens no texto narrativo?	75
2.4.1.4. Como se conclui o texto narrativo?	75
2.4.2. Para que serve o texto dramático?.....	76
2.5. Atividade integradora: Qual o papel das personagens no texto narrativo?	76
– Criação da narrativa a partir da alteração de uma personagem e dramatização.....	77
– Observação do “sol” e criação de cartaz ilustrativo.....	80
– Construção e interpretação de gráficos de barras com o tempo meteorológico.....	83
2.6. Conclusão do projeto	86
3. Análise reflexiva do projeto: a construção do desenvolvimento profissional	87
3.1. A construção das dimensões de desenvolvimento profissional	87
3.1.1. Dimensão profissional social e ética	87
3.1.2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	92
3.1.3. Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade.....	96
3.1.4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
105	
Considerações finais	107

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA	111
Referências bibliográficas	113
Legislação consultada	117
ANEXOS.....	119
Anexo 01 – Instrumento de avaliação formativa e sumativa da prática profissional	121
Anexo 02 – Planificação global do projeto.....	128
Anexo 03 – Planificação da atividade integradora: <i>Qual o papel das personagens no texto narrativo?</i>	131
Anexo 04 – Painel com os trabalhos realizados no âmbito do projeto “As palavras voam, a escrita fica...”	134
Anexo 05 – Imagem dos alunos a utilizar a enciclopédia ilustrada, sobre o sistema solar, para a construção do cartaz.....	135
Anexo 06 – Imagem do esquema realizado sobre o movimento de rotação da Terra.....	135

Índice de figuras e quadros

Figura 01: Processo de Profissionalização do Professorado	19
Figura 02: Transições ecológicas.	30
Figura 03: Construção do Conhecimento Profissional	34
Figura 04: Modelo Integrado de Formação	49
Figura 05: Desenho global do projeto	73
Figura 06: Ficha de grupo com a caracterização do Vento (à esquerda) e as narrativas realizadas pelos grupos (à direita).	79
Figura 07: Registo das ideias do Brainstorming.	80
Figura 08: Exploração livre da experiência observada	81
Figura 09: Construção do cartaz ilustrativo, a partir da experiência realizada.....	81
Figura 10: Gráfico de barras do tempo meteorológico do mês de março	83
Figura 11: Construção do pictograma	85

Índice de siglas e abreviaturas

1CEB	– 1.º Ciclo do Ensino Básico
AEC	– Atividades de Enriquecimento Curricular
CAF	– Componente de Apoio à Família
DAE	– Dificuldade de Aprendizagem Específica
ELI	– Equipa de intervenção local
PCI	– Projeto Curricular Integrado
PES	– Prática de Ensino Supervisionada
CAF	– Componente de Apoio à Família

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES), que está integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente, em contexto de 1.º ciclo, durante o 2.º semestre, do ano letivo de 2016-2017. Como se pode verificar no decorrer do relatório, o projeto de investigação foi orientado por características da metodologia de ação-investigação, bem como o método (auto)biográfico-narrativo, o que resulta numa narrativa das minhas experiências, ao longo da prática desenvolvida no contexto em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), que tem como principal objetivo a reflexão sobre as minhas vivências e, conseqüente, compreensão da construção do meu desenvolvimento e identidade profissional.

Na abertura deste relatório cito uma frase de Paulo Freire, que me guiou na sua realização, uma vez que, toda a construção da narrativa das minhas experiências se baseia na reflexão das mesmas, isto é, na reflexão e análise da minha prática. Assim, foi “na reflexão sobre a prática” que pude narrar as experiências que me marcaram e que, tanto, contribuíram para o meu desenvolvimento profissional.

Noto que, para o desenvolvimento do projeto de investigação, foi desenvolvido um projeto de intervenção pedagógica junto das crianças, no qual após observação e discussão com os diversos agentes educativos, e considerando os interesses, potencialidades e dificuldades das mesmas, essa intervenção se desenvolveu de acordo com os pressupostos da metodologia de Projeto Curricular Integrado (PCI), tendo como principal estratégia a aprendizagem cooperativa.

Desta forma, utilizando a aprendizagem cooperativa como estratégia central da intervenção pedagógica, tenciono compreender, também, de que forma a implementação de um PCI contribui para o meu desenvolvimento profissional. Em suma, através do PCI, procurei propor atividades significativas, integradoras e dinâmicas, promovendo a participação e aprendizagem das crianças, para que, simultaneamente, pudesse narrar, de forma reflexiva, essas mesmas experiências, notando as minhas atitudes, sentimentos, decisões e receios, de forma a consciencializar-me do que sou, e do que quero ser, enquanto professora. Assim, ao longo do processo, podemos referir que nos orienta um isomorfismo curricular e pedagógico (Marcelo, 199, p.27), que pressupõe que as práticas de formação de professores e da aprendizagem escolar sejam similares, as quais se encontram devidamente delineadas pela metodologia de construção de um PCI, orientador, organizador e potencializador das práticas curriculares e das aprendizagens escolares.

Em síntese, a metodologia de trabalho que pressupõe o desenvolvimento do PCI, assenta na evidência de competências profissionais pautadas pela investigação, reflexão e colaboração, que por sua vez devem ser características orientadoras das competências a desenvolver com a aprendizagem escolar (Alonso, 1998).

Assim, atendendo ao que mencionei anteriormente, o trabalho realizado está organizado como pretendo mostra de seguida.

No **Capítulo I**, faço uma breve descrição do contexto educativo do 1.º ciclo, no qual foi desenvolvido o projeto de intervenção pedagógica. Assim, descrevo a escola/instituição, bem como a turma, destacando algumas características da mesma, considerando a importância que estes aspetos têm para a construção do projeto de intervenção pedagógica e, conseqüentemente, para os pressupostos do processo de investigação que pretendo aqui apresentar. Além disso, tento clarificar a problemática do projeto de investigação, que incide no meu desenvolvimento curricular e profissional e, conseqüentemente, na construção da minha identidade profissional, enquanto professora.

Seguidamente, no **Capítulo II**, apresento o enquadramento teórico onde, inicialmente, exploro a questão de “ser professor” nos tempos atuais. Além disso, abordo a questão da formação e do seu papel no desenvolvimento profissional, analisando alguns aspetos como: as suas características, a relação da prática pedagógica na formação dos professores, o perfil do professor, destacando as competências, atitudes, conhecimentos e dimensões a desenvolver, entre outros aspetos. Finalmente, ainda no presente capítulo, pretendo demonstrar a importância que o PCI tem na formação dos professores, sublinhando o conceito de “isomorfismo”, que estabelece uma relação profícua entre o que o professor aprende, aquilo que, posteriormente, lhe é exigido na sua profissão, consciencializando-o para a proposta de uma formação centrada nos pressupostos do PCI, e as aprendizagens realizadas pelas crianças, que seguem de forma similar um conjunto de competências essenciais para enfrentar a realidade, os problemas da vida, e que se consubstanciam em atitudes de investigação, reflexão, colaboração, autonomia, respeito pelos outros, pelo ambiente e pela cultura, valorização do conhecimento e das experiências prévias, entre outras características.

No capítulo seguinte, **Capítulo III**, é apresentada a metodologia usada no projeto de investigação. Dessa forma, defino a abordagem metodológica utilizada tal como a metodologia de investigação-ação e método autobiográfico-narrativo. Noto, também, qual é o problema de investigação, bem como a questão, com a qual pretendo dar seguimento ao projeto, definindo os seus objetivos gerais e específicos. De seguida, enumero os instrumentos e técnicas de recolha de dados (diários, notas de campo, fotografias

e registos dos trabalhos dos alunos, ...) usados e descrimino, ainda, algumas das estratégias utilizadas, como é o caso da aprendizagem cooperativa, ao longo do projeto de intervenção pedagógica, cujos resultados têm uma implicação direta no processo de investigação. Por fim, apresento o modelo de análise dos dados, que serviram de base para a reflexão do meu desenvolvimento curricular e profissional.

Posteriormente, no **Capítulo IV**, no sentido de compreender o projeto de investigação realizado, que se centra na construção do “eu” profissional, exponho o projeto de intervenção desenvolvido no contexto, destacando os princípios educativos orientadores do mesmo, as prioridades de ação e a justificação da implementação do mesmo. De seguida, baseando-me nas competências definidas no “Instrumento de Avaliação Formativa e Sumativa da Prática Profissional” (Anexo 01)¹, e partindo das minhas reflexões semanais, diários, notas de campo, fotografias e produções dos alunos, faço uma análise reflexiva, dando a conhecer o meu percurso e conseqüente evolução profissional.

Finalmente, o último capítulo, o **Capítulo V**, é dedicado às considerações finais, onde pretendo fazer uma sùmula dos resultados do projeto de investigação realizado, ao nível das aprendizagens realizadas pelas crianças, e sobretudo, ao nível dos contributos do PCI para o meu desenvolvimento profissional. Procuo ainda evidenciar os momentos ou os obstáculos que dificultaram o desenvolvimento do PCI e do projeto de investigação, mas que, conseqüentemente, permitiram compreender a importância destes processos na discussão e reflexão para o meu desenvolvimento curricular e profissional.

¹ Instrumento construído por Alonso e Silva (2012), e que tem vindo a ser utilizado como instrumento de avaliação formativa e sumativa da Prática de Ensino Supervisionada, nos Mestrados de Ensino da Educação Básica.

CAPÍTULO I:
CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO E
DEFINIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Apresentação

O projeto de investigação incide num contexto educativo do 1CEB. Como tal, considero pertinente fazer uma breve caracterização do mesmo, sublinhando as suas especificidades e potencialidades. Destaco, ainda, a importância do conhecimento dos contextos educativos, uma vez que é atendendo às características do meio envolvente e do grupo de crianças que temos de adequar as nossas práticas pedagógicas, de forma a atender às suas necessidades e interesses, permitindo assim promover a integração no currículo dos conhecimentos e competências pessoal e socialmente valorizados e adequados ao contexto e às crianças em questão.

Procuro, também, fazer uma breve definição da problemática que caracteriza o projeto de investigação, que será abordado de forma mais detalhada no capítulo III (Metodologia de Investigação), do presente relatório.

1. Caracterização do contexto educativo

1.1. A Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O contexto educativo corresponde a uma escola do 1CEB, que faz parte do Agrupamento de Escolas Braga Oeste.

A escola integra um conjunto de projetos, como, por exemplo, o “+Cidadania”, que se traduz numa plataforma “destinada a crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, a qual “tem como missão prevenir e reduzir o abandono escolar precoce e promover a igualdade de acesso a uma educação de qualidade. A plataforma proporciona um ambiente de aprendizagem rico em tecnologia, facilitador da aprendizagem, do trabalho colaborativo e da partilha de ideias” (Lusoinfo, 2017). Para além deste projeto, a turma em questão, participou no projeto “Capitão Apple”, que consiste em propostas de atividades para a promoção de uma alimentação saudável e hábitos de exercício físico regular.

Por sua vez, atendendo ao lema da instituição, “Uma escola, uma família”, destaco a prioridade do mesmo na promoção do contacto com a comunidade envolvente, bem como a disponibilização da Componente de Apoio à Família (CAF). Sublinho, ainda, que o espaço da CAF está equipado por um conjunto de materiais didáticos, como livros, computadores e jogos, para que as crianças possam utilizar e explorar nessa componente não letiva.

Quanto à turma, esta é heterogénea, sendo constituída por 6 alunos do 2.º ano e 14 alunos do 3.º ano de escolaridade, correspondendo a um total de 20 alunos, dos quais 10 são raparigas e 10 são rapazes. Além disso, têm idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idade. Destaco, ainda, que todos os alunos do 2.º ano de escolaridade, são alunos condicionais, isto é, completaram a idade mínima de entrada na escola (6 anos de idade) após o início do ano letivo vigente.

A turma é acompanhada pela professora titular, pelo professor do “Programa de Promoção do Sucesso Escolar”, pelo professor de educação especial, uma vez que um dos alunos do 2.º ano de escolaridade está sinalizado com dislexia, e pelas professoras de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Neste âmbito, as AEC correspondem a Expressões, para o 1.º ano, Atividade Físico-desportiva, para todos os anos de escolaridade, Oficina de Ciências, para o 3.º e 4.º ano e, por fim, Inglês, para o 1.º e 2.º ano. Além disso, a instituição tem ainda uma oferta extracurricular, no âmbito da CAF, que funciona após o horário letivo (17:30h), onde a escola é mediadora, com a oferta de atividades como a dança, o teatro, a dança acrobática, a dança artística e a natação².

Como mencionei anteriormente, é um grupo bastante heterogéneo, não só referente à sua faixa etária, mas também às suas características. Em termos gerais, é um grupo um pouco barulhento, talvez por serem opinativos e faladores, exigindo intervenção constante do professor. Além disso, devido à sua heterogeneidade, apresentam diferentes ritmos de trabalho, exigindo que estejam, de algum modo, sempre ocupados para que se mantenham concentrados e não surjam motivos de agitação, para lá do aceitável.

Destaco um dos alunos, do 2.º ano de escolaridade, que está sinalizado com dislexia e, por isso, é acompanhado por uma professora de educação especial. Por sua vez, este é um aluno que, às vezes, gera alguns conflitos com os seus colegas, em sala de aula, mas destaca-se, também, por ser um aluno interessado e esforçado, no seu processo de aprendizagem.

A nível interpessoal, esta turma sente algumas dificuldades em gerir conflitos que surgem, principalmente a nível do grupo escola. Contudo, são crianças afetuosas, que tendem a organizar-se em pequenos grupos para se relacionarem, principalmente no recreio, sem que isso leva a haver quaisquer sinais de exclusão.

² Oferta Extracurricular, no âmbito da CAF, como está definido pela Portaria n.º 644-A/2015 (Diário da República, n.º 164, 3.º Suplemento, Série II de 2015-08-24).

A própria organização da sala de aula, disposta em pequenos grupos, promove a interação entre as crianças que, frequentemente, realizam as tarefas em grupo, dialogando e esclarecendo dúvidas, ou seja, realizando um trabalho autónomo em relação à presença da professora. Contudo, esse também é um dos aspetos que facilita a comunicação, o que leva, nalgumas situações, à dispersão do grupo e, por vezes, ao surgimento de conflitos.

Ainda assim, apesar dos aspetos referidos atrás, posso dizer, pelas observações efetuadas, que são um grupo de crianças bastante comunicativo, interessado, trabalhador e motivado a aprender e a realizar as atividades que lhe são propostas. Sendo, assim, é uma turma curiosa e participativa, propiciando as suas aprendizagens.

2. Definição da investigação

Após a definição das características do contexto educativo onde foi desenvolvido o projeto de intervenção pedagógica torna-se pertinente clarificar a problemática do projeto de investigação. Sublinho que a investigação realizada não está diretamente relacionada com o contexto educativo, contudo, é a partir da prática realizada no mesmo que me desenvolvi enquanto profissional.

Assim, após a observação, e intervenção, no contexto educativo ficou claro que seria pertinente desenvolver um Projeto Curricular integrado (PCI), investigando os contributos que esse teria para o meu desenvolvimento profissional. Dessa forma, visando uma “gestão integrada, flexível e participada” (Alonso & Silva, 2005) dos conteúdos e dos saberes abordados, procurei promover uma aprendizagem integral minha e das crianças.

Neste âmbito, surge o projeto denominado “As palavras voam, a escrita fica...”, que incide na produção escrita, a partir da exploração de textos literários. Inicialmente, foi possível observar que, apesar do grupo ser criativo, demonstrava algumas dificuldades em reconhecer as características e estruturar, formalmente, um texto. Pretendia-se, assim, que os alunos, com o desenvolvimento do projeto, fossem capazes de ultrapassar essas mesmas dificuldades.

Atendendo às características do grupo sublinho, também, que a principal estratégia a utilizar no desenvolvimento do projeto centra-se na aprendizagem cooperativa. Considero, então, que a promoção da cooperação entre os alunos é essencial, na medida, em que, através da interação, da partilha, do diálogo com os outros, as crianças adquirem aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolvem as suas competências sociais.

Desta forma, com o desenvolvimento do PCI, consigo responder aos interesses e dificuldades das crianças, partindo dos seus conhecimentos prévios (Alonso, 2002) e utilizando uma abordagem integradora e globalizadora dos conteúdos abordados, com o intuito de promover aprendizagens significativas para os alunos. Esta perceção do currículo e do ensino, permite-me afastar do ensino tradicional transmissor e fragmentado, contribuindo para o desenvolvimento global e integral dos alunos (e meu), enquanto evoluo profissionalmente.

Em suma, o projeto de investigação-ação incide no meu desenvolvimento profissional e curricular, enquanto professora do 1º ciclo, considerando a intervenção pedagógica realizada, ao longo do desenvolvimento do PCI.

Finalmente, considerando os aspetos acima referenciados, no capítulo seguinte, apresento a fundamentação teórica, à luz da literatura, de forma a compreender o (meu) desenvolvimento curricular e profissional, bem como a relevância da construção de um PCI, com enfoque na abordagem cooperativa, neste processo.

CAPÍTULO II:
CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO
CURRICULAR E PROFISSIONAL

Apresentação

No sentido de compreender o meu percurso, para a construção da minha identidade profissional, enquanto professora, torna-se necessário analisar, à luz da literatura, o que influencia o desenvolvimento profissional.

É de notar que a noção de aprender e de ensinar há muito se vai alterando e, como tal, também, o papel do professor (e do aluno). O professor, de hoje, deve assumir uma postura enquanto “consumidor crítico e produtor crítico do saber educacional”. Neste sentido, deve promover

oportunidades efetivas de autorreflexão entendida num clima de escola positivo, análise e diagnóstico de necessidades e interesses dos alunos, clarificação de capacidades e competências que se visam desenvolver, seleção de conteúdos de acordo com critérios de relevância, opção por metodologias ativas que envolvam os alunos em processo investigativos, reflexivos e colaborativos, etc... (Maia, 2008, p. 68).

Desta forma, inicialmente, pretendo clarificar os diferentes conceitos, de profissionalismo, profissionalidade e profissionalização, associados à profissão docente e à sua evolução, ao longo da história mais recente.

Seguidamente, foco-me no processo de formação dos professores e no desenvolvimento profissional, encarando-os como processos paralelos e complementares. Assim, num primeiro ponto, falo sobre a formação dos professores, esclarecendo o conceito e os princípios que a orientam, bem como o papel da formação inicial no desenvolvimento dos professores. Num segundo ponto, abordo o conceito propriamente dito de desenvolvimento profissional, discriminando as diversas fases pelas quais o (futuro) professor passa. No último ponto, abordo as competências, saberes e capacidades necessárias para o perfil do professor, bem como as dimensões que este deve desenvolver na sua prática profissional.

Por fim, e considerando que a metodologia utilizada no projeto de intervenção com as crianças foi o Projeto Curricular Integrado, enquadro a temática destacando, também, a importância de um modelo de formação integrado para a própria formação e desenvolvimento dos professores.

1. O que é ser professor na atualidade?

Ao longo das décadas, o conceito de professor foi-se alterando, devido a inúmeros fatores: sociais, culturais ou até económicos. Como tal, põe-se em destaque a questão “O que é ser professor?”. Assim, primeiramente, evidencia-se a necessidade de contextualizar, de forma breve, o processo que leva até à

definição da profissão docente.

Nóvoa (1992) mostra que durante anos, a profissão docente esteve profundamente ligada à igreja. A própria origem da profissão deu-se no seio de congregações docentes, cujos professores eram denominados de “professores religiosos” (ou sob controlo da igreja). Só a partir dos séc. XVII e XVIII é que se foram associando à profissão docente a necessidade de formar “um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e valores específicos” (p.16). Com esta situação, os professores afirmaram-se como uma “presença cada vez mais ativa (e intensa) no terreno educacional” (p. 16). No entanto, nos séculos seguintes, os professores passam a ser “professores laicos” (p.15) onde o Estado se liga à ação docente, influência essa que se verifica até a atualidade.

Retomando a ideia do que é a profissão docente, Teresa Estrela (2001, citada por Mesquita, 2011) define-a como uma atividade remunerada, que é socialmente reconhecida e aceite, que se fundamenta segundo um conjunto de saberes e atitudes, os quais implicam uma formação profissional específica e longa. Estrela (2001, citada por Mesquita, 2011, pp.21-22) acrescenta, ainda, que esta precisa de um “conjunto de saberes profissionais, configurando estes a profissionalidade e o profissionalismo docentes”.

Destaca-se, assim, o conceito de profissionalismo, profissionalidade e profissionalização. Dessa forma, Estrela (2001) define profissionalismo como “ideal de serviço que, articulando os aspetos éticos e deontológicos, permite orientar a profissionalidade”; define profissionalidade como os “saberes profissionais” e, por fim, profissionalização como o “processo histórico” e o “processo individual de acesso à profissão e socialização profissional” (Estrela, 2001, citada por Mesquita, 2011, p.22).

No que concerne ao conceito de profissionalismo docente, como referem Flores, Hilton, e Niklasson (2010, p.21), sabe-se que este esteve sujeito a várias “vozes” (igreja, estado, ...) e que, mesmo no séc. XXI,

as alterações na prática operacional do “profissionalismo” refletem as crescentes complexidades e contradições inerentes ao trabalho dos professores num mundo pós-moderno, (...) [pelo que] o seu trabalho encerra ao mesmo tempo um desafio e uma ameaça. Tanto podem ser autónomos, como responsáveis perante outros, independentes como colaboradores, controlar o seu trabalho e não o controlar, centrados no professor como centrados no aluno (Day, 1999, p.12).

Verifica-se um contexto de incerteza, discórdia e ambivalência como características do profissionalismo docente, devido às mudanças ocorridas no ensino ao longo do tempo. Contudo, na atualidade, propõe-se a visão de um “novo profissionalismo” (Sachs, 2000) que aponta para uma

dimensão mais “ampla e democrática”, que destaque a “colaboração e a cooperação entre os professores e outros agentes educativos” (Flores, Hilton, & Niklasson, 2010, p. 22).

Na mesma linha de pensamento, David Hargreaves (1994, citado por Christopher Day, 2001, p.27)³, sublinha que

o novo profissionalismo envolve um movimento para além da tradicional autoridade e autonomia profissional do professor, em direção a novas formas de relacionamento com os colegas, com os alunos e com os pais. Estes relacionamentos estão a tornar-se mais próximos, bem como mais intensos e colaborativos, o que implica uma negociação mais explícita de funções e responsabilidades.

Paralelamente, evoca-se Gimeno (1992), para definir profissionalidade como um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p.65). Perante esta definição de profissionalidade, que complementa a definição apresentada por Estrela (2001), observa-se que o conceito está em constante elaboração e que, por isso, deve ser considerado tendo em conta a contextualização histórica e social (Gimeno, 1992).

Neste sentido, devemos consciencializar-nos de que a definição da atividade docente, enquanto profissão, tem-se afirmado ao longo da história e que está, diretamente, ligada ao conceito de *ensinar* (Roldão, 2005). Contudo, a “ação de ensinar” levanta inúmeras questões, entre as quais o que se “entende por ensinar” e o facto de que “o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela” (Roldão, 2007, p.94).

Socialmente, a função de ensinar apresenta duas vertentes: “ensinar como professar um saber”, no qual o professor o domina e professa, e “ensinar como fazer com que o outro seja conduzido a aprender/apreender o saber que alguém disponibiliza”, no qual o professor é “aquele que faz aprender” (Roldão, 2005, p.14). Assim, atendendo às leituras do que é ensinar, verifica-se que se estabelece uma dicotomia entre um ensino mais transmissivo e um ensino mais ativo, respetivamente. Roldão (2007), sublinha que a função de *ensinar* não se define, atualmente, pela transmissão do saber, “não por razões ideológicas ou apenas opções pedagógicas, mas por razões sócio históricas” (p.95).

Assim, é necessário considerar que o professor, enquanto “distribuidor de um saber restrito” teve um papel relevante num período histórico específico, mas, no séc. XXI, essa posição já não é assim tão consensual (Silva & Felício, 2017, p. 361). Enquanto que no passado essa leitura quanto à ação de ensinar era socialmente bem aceite, na atualidade, isso já não acontece de forma tão evidente.

³ Referência original: “Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning” (1999).

Deste modo, surge a necessidade de “ressignificar o sentido de ensinar” (Roldão, 2005, p.14), que aparece caracterizada pela dupla transitividade e pelo lugar da mediação. Destaque-se o exemplo, ao considerar que o professor ensina porque “professa” um conteúdo/saber que domina, no qual a sua apreensão depende de quem está a aprender. Nesta posição, o professor é “profissional de um saber mais do que uma função”, onde a sua profissionalidade pouco se destaca, uma vez que a função de ensinar (nesta perspetiva, de transmitir um saber), brevemente, deixará de ser aceite socialmente (Roldão, 2005, p.15).

Por outro lado, considere-se que o professor ensina “porque e enquanto é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre dois pólos de que é mediador – o “saber” e o “aprendente”. Neste caso, a ação de ensinar apresenta-se caracterizada pela dupla transitividade, pois o professor ensina “não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém”, surgindo como um “profissional de ensino” (Roldão, 2005, p.15).

Silva & Felício (2017), sublinham, que no processo de ensino e aprendizagem “o professor se constitui como mediador de relações entre os sujeitos (estudantes) e o objeto do conhecimento”. Acrescentam, mencionando Vigotsky (2010) que aprender é um processo no qual os sujeitos, através da mediação (do professor), tem acesso aos conhecimentos “construídos socialmente e internalizam esses conhecimentos” (p.361).

Por conseguinte, ao tornar o professor “responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo” reforça-se o estatuto de profissionalidade do professor, pois a função de ensinar lhe é específica (Roldão, 2005, p.16).

Retomando o conceito de profissionalização, que Imbernón (1994, citado por Mesquita, 2011, p.22) define como “o processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão” e enfatizando que a constituição dos professores como grupo profissional se desenvolveu num processo complexo (Roldão, 2007), evoca-se Nóvoa (1992), que organizou um modelo de análise do processo de profissionalização do professorado em quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante (Figura 01).

Assim, as quatro etapas são as seguintes: 1) a atividade docente é exercida a tempo inteiro (ocupação principal), encarando-a não como uma atividade passageira, mas como uma atividade que faz parte da vida profissional; 2) tem licença oficial que lhes confere o estatuto de “profissionais do ensino”; 3) tiveram uma formação profissional, específica e longa, em instituições especializadas para o mesmo; 4) fazem parte de associações profissionais de professores. As duas dimensões consideram que

os professores: 1) têm um corpo de conhecimentos e técnicas; e 2) aderem a um conjunto de normas e valores. Por fim, o eixo estruturante, refere-se a um estatuto social e económico digno.

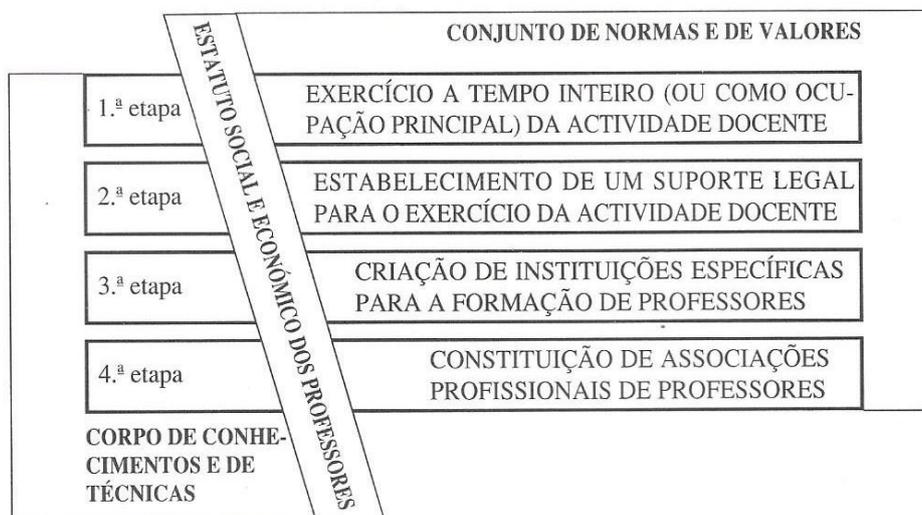


Figura 01: Processo de Profissionalização do Professorado

Analisando o modelo de Nóvoa, Roldão (2007) sublinha que o “caminho” para a profissionalização dos professores se encontra ligado a dois processos sociais, os quais, apesar de serem distintos complementam-se, tratando-se de: 1) processo extrínseco, “de natureza político-organizativa: a institucionalização da escola como organização pública e do currículo”, isto é, a afirmação social da escola funciona como impulsor “do processo gradual dos docentes como grupo profissional”; 2) processo intrínseco, em que se associa aos professores “a afirmação de um conhecimento profissional específico”, “estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria” (Roldão, 2007, p.96).

Verifica-se que o processo de profissionalização não é linear, nem unidirecional nem inexorável, onde, como menciona Nóvoa (1992), “a afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos” (p.21).

Além de todos os aspetos mencionados anteriormente, à volta da problemática da afirmação da docência como profissão, recuperamos a questão “O que é ser professor?” conscientes do “pluralismo de concepções que têm acompanhado o professor e que (...) poderão ter contribuído para esta indefinição” (Mesquita, 2011, p.23). Assim, esta autora apresenta a passagem de (professor) “transmissor” para “problem-solver”, uma vez que ao analisar a imagem do professor observa-se que

por um lado, o professor é alguém com vocação profissional, que responde a um modelo de militância quase religiosa, que com o seu trabalho, desenvolvido com sentido de austeridade, responde a uma ética do compromisso e entende o ensino como um serviço à comunidade (Rico, 1999, p.75); por outro, o professor é um ser intelectual, com formação científica e pedagógica, consciente do seu papel na sociedade (p.23).

Ainda segundo a mesma autora, notando a complexidade associada à atividade docente, perspectiva, dessa forma, o professor como um “problem-solver” que, citando Campos (2002, 2003), é “um ser detentor de capacidade investigativa indispensável para analisar e refletir sobre cada situação de ensino e sobre a sua prática, durante e após a ação, porque ensinar não deve ser uma atividade técnica, mas sim uma atividade profissional” (Mesquita, 2011, p.28).

Campos (2003), fundamentando-se no “Perfil geral de desempenho profissional do Educador de infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”⁴, acrescenta, ainda, que o professor é um profissional cujo conhecimento específico da profissão encontra na investigação uma das suas referências, que constrói as suas práticas de modo adequado à especificidade de cada contexto e à singularidade de cada situação (professor como “problem solver”), que reflete sobre a sua prática, apoiando-se na investigação e que participa em projetos de investigação relacionadoss com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (Mesquita, 2011, p.28).

Nesta tentativa de definir a profissão docente, Mesquita (2011) sublinha que, com as rápidas mudanças ocorridas na sociedade, inclusive na educação, associa-se ao professor uma diversidade de papéis. Dessa forma, e citando Carbonell, torna-se pertinente perguntar “o que é um professor? Um artesão da infância, um técnico da docência, um artista da formação, um trabalhador do ensino, um missionário, um intelectual, um profissional da educação, um semiprofissional” ou “um investigador, um poeta, um arquiteto, um escultor, um jardineiro?” (p.31). Estas são perguntas difíceis, pois as suas respostas irão divergir consoante a sua contextualização ideológica, educativa, histórica e política.

Sabe-se, assim, que o professor tem de desempenhar um conjunto de papéis, os quais não se limitam apenas ao domínio cognitivo. Para além disso (do domínio dos conhecimentos), é-lhe pedido “que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo e, que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual” (Esteves, 1999, p.100, citado por, Mesquita, 2011, p.32), ou seja, deverá interpretar, de forma ativa, as situações que surgem no meio em que atua para que possa tomar decisões, refletir sobre a sua ação quotidiana e “aprender com o ensino” (Flores, 2000, citada por Mesquita 2011, p.32).

⁴ “O Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” é definido no Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Segundo Gimeno (1999) verifica-se que, com as mudanças ocorridas no campo educativo, os deveres do professor, enquanto profissional de ensino, “conduzem-no” a novos papéis levando “a uma indefinição de funções” (Mesquita, 2011, p.32). Nesse sentido, Campos (2003), esclarece que é necessário redefinir o papel do professor como: “a) um profissional, e não como um funcionário ou técnico; b) um profissional do ensino, e não do trabalho social em geral; c) um profissional de um ensino com novos objetivos e modos de organização” (Mesquita, 2011, p.32).

Essa perspectiva exige que se abandone o conceito de professor “transmissor de saber” e se olhe para um professor que, segundo Cró (1998) e Campos (2003) trabalhe na “realização de um projeto educativo”, num espírito cooperativo entre todos os agentes educativos (Mesquita, 2011, p.32), no fundo, encará-lo como um “problem-solver”. Implica, então, que se redefina o papel do professor, fazendo submergir a dimensão de técnico e funcionário para emergir a sua dimensão profissional.

Contudo, esta redefinição, apesar de levar a uma nova profissionalidade, exige saberes próprios, levando ao conceito de competência docente, temática da qual trato no ponto seguinte, na tentativa de definir o perfil do professor.

Em suma, na exploração da questão “O que é ser professor?”, verifica-se que não há “respostas certas” para a mesma, sendo necessário contextualizá-la, política, histórica e socialmente para que se encontre a uma explicação mais adequada.

Termino citando Hargreaves (2004) o qual sublinha que “ensinar e ser professor irá muito para além das tarefas técnicas de produção de resultados aceitáveis nos testes, para se chegar ao ponto em que ensinar seja de novo uma missão social capaz de moldar a vida e transformar o mundo” (p.15).

2. A Formação de professores como parte integrante do desenvolvimento profissional

2.1 O papel da formação inicial para o desenvolvimento profissional

Antes demais, o que se compreende por formação? Segundo Honoré (1980), o conceito de formação está associado “a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo”. Dessa forma, Ferry (1991, citado por Marcelo⁵, 1999, p.19) acrescenta que esta pode ser entendida

⁵ Referência original: “Formación del Profesorado para el Cambio Educativo” (Marcelo, 1995).

como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser (...), como um processo de desenvolvimento da estruturação da pessoa, que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (...) como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação.

Torna-se pertinente associar essa conceção a um conceito mais específico que é o da formação de professores. Consequentemente, surgem várias definições, nomeadamente, a de Rodriguez (1980), que a sintetiza como “o ensino profissionalizante para o ensino”. Para Ferry (1983, citado por Marcelo, 1999, p.22), significa “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades” (Marcelo, 1999, p.22).

Com uma definição mais específica surge Medina e Domínguez (1989), ainda citados a partir de Marcelo (1999, p.23) que consideram

a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-acção inovador, trabalhando em equipa com os colegas para desenvolver um projecto educativo comum.

Como já foi mencionado anteriormente, associa-se o conceito de professor ao conceito de ensinar e o mesmo sucede com o de formação de professores. Silva (2016, p.17) afirma que “a formação, como conceito relacionado à teoria de formação de professores, surge como um processo complexo, dinâmico e evolutivo, normalmente associado à ideia de «aprender a ensinar», aproximando-se mais do desenvolvimento permanente do professor, reforçando a necessidade da sua constante atualização”, isto significa que o processo de construção do conhecimento profissional é inacabado e, por isso, exige uma “formação ao longo da vida” (Silva & Felício, 2017, p.253).

Flores (2010) enfatiza que a formação do professor é um processo complexo, multidimensional e único, que exige a aquisição e desenvolvimento de competências profissionais próprias do “aprender a ensinar” (Silva e Felício, 2017).

Contudo, Floden e Buchmann (1990, p.45) fazem notar que “para dar sentido à formação de professores, não se pode fazer derivar o seu corpo conceptual do conceito de ensino por si próprio”. Estes autores, citados por Marcelo (1999), distinguem que ensinar não é o mesmo que ser um professor, que existem “outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem)” (Marcelo,

1999, pp.23-24).

Marcelo (1999, p.25), evoca Sharon Feiman (1983) para diferenciar 4 etapas no “aprender a ensinar”, que esta distingue como não sendo sinónimo de formação de professores, sendo:

- Fase de pré-treino: período que incluem as experiências prévias do candidato a professor (como aluno) e que o poderão influenciar de forma inconsciente.
- Fase de formação inicial: fase em que há uma “preparação formal numa instituição específica de formação de professores, no qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas académicas, assim como realiza as práticas de ensino” (p.25).
- Fase de iniciação: etapa que corresponde aos primeiros anos de profissão, no qual os professores aprendem na prática.
- Fase de formação permanente: última fase apresentada pela autora, em que ocorre “o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino”.

Portanto, Marcelo (1999, citado por Mesquita, 2011, p.41), chega a uma definição do que é a formação de professores, e que se traduz como

a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Mesquita, 2011).

Atendendo ao conceito definido pelo autor, este sugere que existem princípios subjacentes ao mesmo, descriminando-nos como fundamento para a formação dos professores. Desta forma, o primeiro princípio consiste na conceção da formação de professores como um **contínuo**. Paulo Freire (1987) sublinha que a formação é um “fazer permanente”, o qual se (re)faz constantemente na ação (Silva & Bueno, 2015, p.6), onde a formação inicial constitui o primeiro passo para um complexo, demorado e permanente processo formativo, que prepara para a entrada na profissão (Flores & Simão, 2009).

O segundo princípio realça a necessidade de **integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular**, enfatizando que a formação deve ser projetada como estratégia de promoção da melhoria do ensino e da escola. Escudero (1992, citado por Marcelo, 1999, p.28) acrescenta que “a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática

docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem dos alunos”.

O terceiro princípio salienta a necessidade de **ligar os processos de formação dos professores com o desenvolvimento organizacional da escola**. Nesse sentido, Escudero (1990, citado por Marcelo, 1999) sublinha o facto das potencialidades que os centros educativos têm como contextos propícios à aprendizagem dos professores.

O quarto princípio destaca a **integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente académicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores**. Silva & Felício (2017) mostra que este é o que diferencia os professores de outros especialistas das áreas científicas, tratando-se “de um conhecimento estruturador do pensamento pedagógico do professor, pois representa uma combinação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento do modo de ensinar” (p.254).

O quinto princípio destaca a **integração teoria-prática** na formação dos professores. Neste âmbito, podem-se nomear um conjunto de autores, como, por exemplo, Schön, com o conceito de “reflexão na ação” – (1983) ou Elbaz, que fala num “conhecimento prático” (1983), os quais mostram que os professores, enquanto profissionais do ensino, adquirem um conhecimento próprio, através das suas experiências pessoais. Assim, a sua formação, tanto inicial como contínua, deverá considerar a “reflexão epistemológica da prática” para que o processo de “aprender a ensinar” integre, paralelamente, o conhecimento prático e o conhecimento teórico, num currículo orientado para a ação (Marcelo, 1999, p.29; Silva & Felício 2017, p.255).

No sexto princípio, destaca-se o conceito de **isomorfismo**, que deverá estar presente na formação do professor e no tipo de educação que lhe é solicitado que desenvolva, posteriormente a essa formação (Marcelo, 1999; Silva & Felício, 2017). Ou seja, é importante que, na formação de professores, haja coerência “entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite” (Marcelo, 1999, p.29).

Em sétimo, temos o princípio da **individualização**, o qual demonstra “que aprender a ensinar não deve ser um processo homogéneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc., de cada professor ou grupo de professores como pessoas e como profissionais” (McNergney e Carrier, 1981, citados por Marcelo, 1999, p. 29 e Mesquita, 2011, p.42). Marcelo (1999) acrescenta que, considerando este princípio, a formação dos professores deve ter em atenção as necessidades e interesses dos mesmos, adaptando-se ao contexto em que os professores trabalham e promovendo a participação e a reflexão (Hoffman e

Edwards, 1986, citados por Marcelo, 1999, p.29). Por último, segundo Little (1993) a formação deve permitir que os professores questionem as suas crenças e práticas. Neste sentido, é preciso notar a evolução do conhecimento através da prática, bem como através da investigação e reflexão sobre a mesma, o que implica encarar os professores não só como consumidores do conhecimento mas, também, capazes de produzir conhecimento e valorizar o conhecimento dos outros (Marcelo, 1999; Silva & Felício, 2017).

Finalmente, torna-se pertinente evocar Perrenoud (1998, citado por Perrenoud, 2002, pp.15-16), o qual sublinha que “a qualidade de uma formação depende, de sua conceção” e, para tal, discrimina um conjunto de critérios para uma formação de professores em qualidade, sendo eles: 1) uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações; 2) um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários; 3) um plano de formação organizado em torno das competências; 4) uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico; 5) uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática; 6) uma organização modular e diferenciada; 7) uma avaliação formativa baseada na análise de trabalho; 8) tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições; 9) uma parceria negociada com os profissionais; e, por fim, 9) uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho.

Assim, considerando o que foi mencionado anteriormente, numa tentativa de definir a “Formação de Professores”, é necessário esclarecer o conceito de formação inicial, entendendo-se como um período de aprendizagem inicial, na formação para a profissão docente, porém não se tratando de uma “fase isolada, mas sim como uma das etapas de todo o processo formativo” (Mesquita, 2011, p.45).

Neste âmbito, ao longo do percurso académico, e da vida do futuro professor, este vai adquirindo experiências, competências, no qual a sua formação inicial se traduz como um tempo de iniciação enquanto profissional.

Segundo Estrela (2002, citada por Mesquita, 2011, p.45), entende-se por formação inicial “o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional”. Neste sentido, é importante destacar a função das instituições educativas, como mostra no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 Agosto⁶, cabe às instituições de formação “definir os objetivos dos cursos de formação inicial que preparam para a docência, bem como organizar e desenvolver o ensino, a aprendizagem e a avaliação necessários à

⁶ Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, define o “Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”.

formação dos futuros docentes, cabendo-lhes, igualmente certificar a habilitação profissional dos seus diplomados, garantindo que estes possuem a formação necessária ao exercício da docência”.

Neste âmbito, importa referir que houve alterações no que concerne à habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundário. Com o processo de Bolonha (2007/2008) e a nova legislação sobre a estrutura da formação de professores, a referência ao “Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundários” encontra-se consagrado no artigo 8º, no Decreto Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. Posteriormente, com o Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio procede-se à revisão do regime aprovado pelo Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, mas a referência ao perfil de desempenho profissional já não é explícita, apesar dos decretos aprovados anteriormente nunca terem sido revogados.

Um dos objetivos (políticos) do sistema de formação de professores é garantir que esta contribua para uma melhor qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos. Para isso, é necessário promover nos (futuros) professores capacidade profissional, para que estes ajam de uma forma reflexiva e investigativa, “como profissionais da mudança, capazes de gerir uma escola autónoma e respetivo território educativo onde interagem” (Campos, 2002, citado por Mesquita, 2011, p.13).

Marcelo (1999), destaca que a fase de formação inicial dos professores caracteriza-se como um período no qual estes consolidam conhecimentos pedagógicos e onde iniciam as suas práticas de ensino, ou seja, traduz-se num “primeiro contacto com os saberes profissionais e a realidade educativa” (Mesquita, 2011, p.13).

Sublinho que, o objetivo da formação inicial dos professores não é dotá-los de um conhecimento total, acabado e definitivo mas promover o desenvolvimento de capacidades que o possam ajudar a crescer, enquanto profissional, ao longo da carreira. Isto é, deve ser encarado “como o início de um processo de desenvolvimento profissional ao longo da vida, por oposição à concepção da formação inicial como a preparação prévia e tendencialmente estável do futuro profissional” (Roldão, 2009, p.62).

Num testemunho real, de Joana Lisboa (antiga aluna da Universidade do Minho), quanto à sua formação inicial, esta discrimina dois aspetos: “por um lado, a boa formação a nível científico, que prepara para um conhecimento sólido e abrangente, e a nível pedagógico, com uma boa articulação com a prática efectiva” e, “por outro lado, a ênfase dada à capacidade de compreender que um professor é um eterno aprendiz, e habilitar-nos para uma busca metódica e autónoma na resolução de problemas” (Lisboa, 2005, pp.29-30). Acrescenta, ainda, que a formação inicial serve de base para a construção da profissionalidade docente e é durante essa formação que se adquire os conhecimentos elementares para

o desempenho da docência, bem como o conhecimento das características principais que nos ajudam a tornar num professor de qualidade (Lisboa, 2005).

Como tal, o futuro professor não deve ser encarado como um objeto/sujeito de intervenção da formação, mas sim como pessoa e professor em desenvolvimento, no qual vai adquirindo competências, e que tem, em si, o “peso” de experiências significativas vivenciadas, que o influenciam enquanto profissional (Mesquita, 2011).

Em suma, a formação inicial corresponde a um tempo de transição, de passagem, onde o futuro professor, além de adquirir competências profissionais, contacta, pela primeira vez, com a realidade do ensino, isto é, “agem como professores” na prática pedagógica, através dos estágios proporcionados pela formação.

2.2. A prática pedagógica para a construção do conhecimento e desenvolvimento profissional

Após a análise do que é o conceito de formação (dos professores) e de uma breve clarificação do papel da formação inicial, na mesma, considero pertinente clarificar a sua função no desenvolvimento profissional e na construção do conhecimento profissional.

Neste sentido, António Nóvoa (1992) sublinha que “a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores”(p.27), ou seja, não devem ser entendidos como dois processos disjuntos, mas, pelo contrário, complementares.

Portanto, tal como acontece com a formação, encarada como um “processo contínuo, sistemático e organizado” (Marcelo, 1999, p.112), o desenvolvimento profissional também pode ser entendido dessa forma. Assim, este autor (1999) sistematiza-o em três fases: formação inicial – iniciação – desenvolvimento profissional autodirigido, sublinhando que a iniciação no ensino deve ser considerada “como uma parte do contínuo do processo de desenvolvimento profissional do professor” (VonK, 1993, p.4, citado por Marcelo, 1999, p.112).

Nesta linha de pensamento, Wilson e D’Arcy (1987) acrescentam que a iniciação é um processo no qual os professores se integram na profissão, de modo a fortalecer a sua autonomia profissional e a facilitar o seu desenvolvimento profissional. E, ainda, que os professores não podem ser vistos como produtos acabados, mas, pelo contrário, como indivíduos em constante desenvolvimento, enfatizando o carácter contínuo do desenvolvimento profissional.

Neste âmbito, são vários os autores que destacam a importância dos primeiros anos de docência como uma “fase crítica”, em relação às experiências de ensino anteriores e à realidade da profissão. Este processo denomina-se de “socialização profissional do professor” ao que se pode designar de “choque com a realidade”, “choque de transição” ou “choque cultural”, no qual o professor é confrontado com a realidade da profissão (Tardif & Raymond, 2000).

Eddy (1971) enumera três etapas ou fases para caracterizar o início da carreira dos professores. A primeira fase corresponde ao período de transição do idealismo da profissão para a realidade, a qual está marcada por uma reunião formal de orientação, antes do início do ano letivo (Tardif & Raymond, 2000; Tardif, 2004). De certa forma, “trata-se de um rito de passagem da condição de estudante à de professor”. A segunda fase diz respeito à “iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia das posições ocupadas na escola” (Tardif & Raymond, 2000, pp.226-227). Eddy (1971, citado por Tardif, 2004, p.62) acrescenta que

o grupo informal de professores inicia os principiantes na cultura e folclore da escola. Diz-se claramente aos principiantes que devem interiorizar esse sistema de normas. Também se informa com respeito o sistema informal de hierarquia entre os professores (...) Os novos professores, sobretudo os mais jovens, compreendem rapidamente que estão na parte mais baixa da hierarquia, sujeitos ao controlo dos diversos subgrupos acima deles (...) Essas regras informais, que tratam essencialmente de assuntos não académicos, representam um segundo choque com a realidade para os novos professores⁷.

Por fim, a terceira fase coincide com a descoberta dos alunos “reais”, que não corresponde à idealização criada pelos professores, isto é, “estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender” (Eddy, 1971, citado por Tardif & Raymond, 2000, p.227).

Para além de Eddy (1971), existem outros autores, como Huberman (1989), Vonk (1988), entre outros, que sublinham o período dos cinco ou sete primeiros anos de carreira como um “período crítico de aprendizagem”. Dessa forma, autores como Lortie (1975) ou Gold (1996) que defendem a “socialização profissional dos professores”, mostram que existiria duas fases significativas, nos primeiros anos de carreira (Tardif & Raymond, 2000, p.227). A primeira fase seria a fase de exploração (do primeiro ao terceiro ano), no qual o professor inicia a sua carreira através da tentativa erro, requer a aceitação do seu círculo profissional (colegas, alunos, pais dos alunos, ...), e testa diferentes papéis. A segunda fase seria a de estabilização ou consolidação (do terceiro ao sétimo ano), no qual o professor investe na sua profissão e o seu círculo profissional reconhece a sua capacidade. Este período é, também, caracterizado

⁷ Texto traduzido a partir do texto original “Saberes, tiempo y aprendizaje del trabajo en al magisterio” (Tardif, 2004, pp.43-81) em Tardif, “Los saberes del docente y su desarrollo profesional”.

por uma maior segurança e confiança do professor em si mesmo e pelo domínio dos diferentes aspetos relacionados com o trabalho, principalmente, aspetos pedagógicos, tais como, a gestão da turma ou planificação do ensino. O professor deixa de estar tão focado em si mesmo e concentra-se mais na matéria e nos alunos. Note-se que esta estabilização/consolidação não acontece de forma natural, não dependendo apenas do tempo cronológico, mas também de acontecimentos significativos, que marcam a carreira profissional (Tardif & Raymond, 2000; Tardif, 2004).

Como se pode verificar, os primeiros anos de ensino são deveras importantes, pois os professores fazem a transição de alunos para professores e, com isto, surgem dúvidas e pressões, uma vez que têm de “adquirir um conhecimento e competência profissional adequados num curto espaço de tempo” (Contreras, 1987, citado por Marcelo, 1999, p.113). Assim, num primeiro ano de profissão os professores são principiantes e após alguns anos podem ainda estar a tentar construir a sua identidade pessoal e profissional (Marcelo, 1999).

Além disso, Bronfenbrenner (1979) e Bronfenbrenner & Morris (1998), numa perspetiva de desenvolvimento profissional, sublinham que os humanos passam por mudanças, as quais denominam de “transições ecológicas”. Neste contexto, associam-nas a pontos críticos que se concretizam no percurso profissional e que se situam “da formação inicial à prática profissional, de práticas individualistas à experiência colaborativa, de práticas curriculares tradicionais a envolvimento em inovações” (Alarcão & Roldão, 2008, p.38).

Portanto, após o “choque com a realidade”, que se traduz, também, numa transição ecológica, acontecem outras que obrigam o professor “a assumir novos papéis e a lidar com a mudança” (Alarcão & Roldão, 2008, p.38). Assim, destacam-se outras transições que acontecem em relação à profissão, ao currículo, ao saber, às competências de estudo e aprendizagem, ao desenvolvimento do ‘eu’ e, por fim, às atitudes críticas e face às críticas, apresentadas na Figura 02.

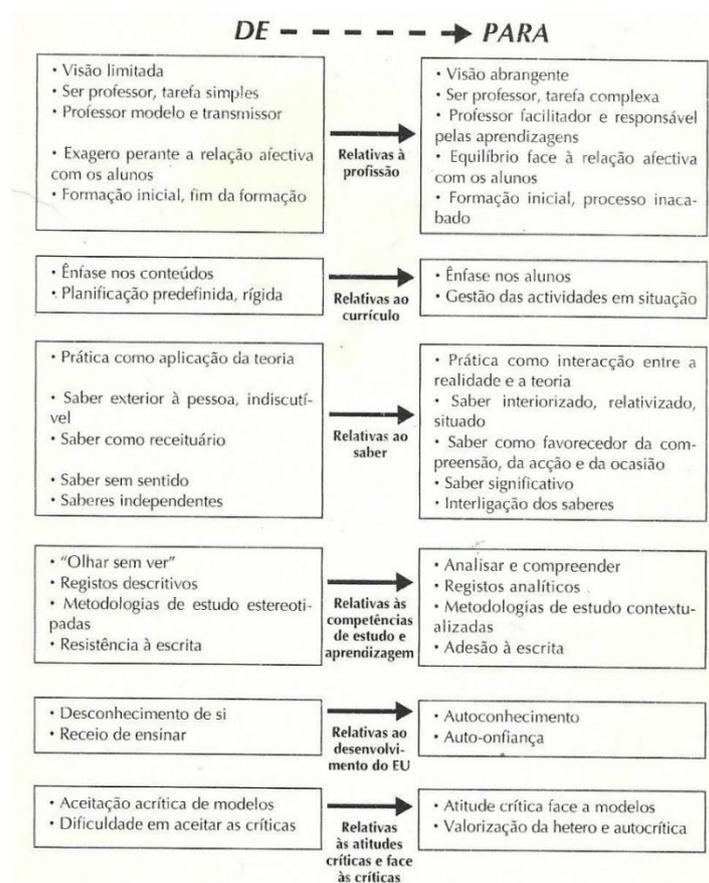


Figura 02: Transições ecológicas.

Depois de explorar a importância dos primeiros anos de carreira, bem como as mudanças pelas quais o professor passa, evidencia-se a necessidade de clarificar o conceito de desenvolvimento profissional.

Constata-se que a formação contínua pode ser entendida como “toda a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas” (Álvarez, 1987, citado por Marcelo, 1999, p.136).

Genericamente, segundo a Edelfelt e Johnson (1975), a educação em serviço dos professores (desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento profissional), é definida como toda a atividade de desenvolvimento profissional que o professor realiza, de forma isolada ou em grupo, após ter sido certificado como professor e iniciar a sua prática profissional (Marcelo, 1999).

Desta forma, considera-se que desenvolvimento profissional, associado à formação, detém uma “conotação de evolução e continuidade” (Marcelo, 1999, p.137), desviando-se da ideia tradicional que visa uma separação entre a formação inicial dos professores e o seu progresso.

Finalmente, destaca-se algumas das definições, mais recentes, citadas por Marcelo (1999, p.138) para o conceito de desenvolvimento profissional dos professores que pode ser entendido como:

- “atividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo” (Fenstermacher & Berliner, 1985, p.282);
- “adaptação às mudanças com o propósito de modificar atividades instrucionais, a mudança de atitude dos professores e melhorar o rendimento dos alunos” (Heidman, 1990, p.4);
- “processo que melhora o conhecimento, competências ou atitudes dos professores” (Sparks & Loucks-Horsley, 1990, pp. 234-235);
- “implica melhorar a capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, um avanço no estatuto profissional e na carreira docente” (Oldroyd & Hall, 1991, p.3);

Acrescento a perspetiva de Christopher Day (2001, pp.20-21, citado por Maia, 2008, p.52), que define o desenvolvimento profissional como o processo que

envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Resumindo, e atendendo à perspetiva de Alonso (1999), ao encarar a formação como um processo contínuo, o desenvolvimento profissional mostra um caráter de evolução, e continuidade que contesta a perspetiva de contraste entre a formação inicial e formação contínua. Continuamente, realça o caráter contextual, organizacional e direcionado para a mudança e inovação, no qual a formação formal e informal se cruzam e complementam, ultrapassando a diferença entre a dimensão pessoal e a dimensão profissional, visto o professor como pessoa e professor como profissional, respetivamente. Além disso, mostra o caráter processual, sistemático e permanente, bem como o caráter ativo, reflexivo e autodirigido da formação, que contrasta com a passividade e irreflexão. Finalmente, sublinha a visão global e integradora, que incide no indivíduo como um todo promovendo o desenvolvimento de todas dimensões: cognitiva, emocional, social, entre outras (Maia, 2008).

Neste âmbito, ao observar a formação dos professores, se entendida como uma “ação contínua e progressiva” (Pinto, 2010, p.113), valoriza-se, significativamente, a prática docente como um importante

elemento integral dessa formação.

Segundo Fávero (2001) ao aceitar a formação dos professores como um processo isso significa que se aceita, também, a noção de que não existe separação entre a formação profissional e pessoal. Além disso, “implica reconhecer que não há uma formação «fora» de qualquer relação com os outros, mas «dentro» da relação com a realidade concreta. Mesmo a autoformação pelo estudo e reflexão individual não deixam de ser uma forma de confronto de experiências vivenciadas por outros” (Pinto, 2010, p.113).

Oliveira (2002, citado por Pinto, 2010, p.113) acrescenta, também, que mesmo a propensão atual na formação de professores acentua a necessidade do “profissional de ensino ser formado na perspectiva de saberes e competências que tenha como referência a prática pedagógica com ênfase na pesquisa, capaz de possibilitar profissionais reflexivos”.

Desta forma, colocando-se a prática docente no foco da formação surge a necessidade de localizar o lugar da teoria na mesma. Pinto (2010) sublinha que não é uma questão de entender a prática desprovida de teoria, pelo contrário, não é possível a construção da prática profissional, neste caso, pedagógica, sem que haja um suporte teórico. A autora acrescenta que

a teoria não é um apêndice da prática, tampouco a prática tem um fim último de reflexão teórica. A teoria também é ação e a prática não é um recetáculo da teoria. Teoria e prática se entrecruzam em suas particularidades, o que significa dizer que elas não têm a mesma identidade, embora seja indissociáveis (Pinto, 2002, citado por Pinto, 2010, p.113).

Neste sentido, observando o destaque que a prática tem, importa pensar na possibilidade de configurar essa mesma prática pedagógica, atendendo à contribuição de Donald Schön. Este foi o autor que maior influência teve na difusão do conceito reflexão, propondo o conceito de “reflexão-na-ação” e definindo-o como um “processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade” (Marcelo, 1992, p.60).

Day (2001), sublinha que Schön (1983) propõe o termo “prático reflexivo” para se referir aos professores e que esse é sinónimo de “boa prática”. Segundo Schön (1983, 1987, citado por Day, 2001, p.54), os “práticos reflexivos refletem *na* e *sobre* a ação” na qual “a reflexão-na-ação remete para o processo de tomada de decisão por parte dos professores enquanto estão ativamente envolvidos no ensino” (Day, 2001).

A sua importância reside no facto de que Schön destacou uma característica essencial do ensino,

considerando-a como uma profissão em que a sua prática conduz ao conhecimento exclusivo e ligado à ação, o qual só pode ser obtido através da prática, uma vez que se trata de um conhecimento “tático, pessoal e não sistemático” (Marcelo, 1992, p.60).

Na realidade, segundo Day (2001), as ideias de Schön validaram o ensino como “uma atividade intelectual e baseada no conhecimento”, no qual os professores são os “práticos profissionais competentes” que “possuem frequentemente a capacidade de gerar novo conhecimento-na-ação através da reflexão na ação” (p.54).

Assim, discrimina-se a proposta de “reflexão-na-ação” como uma das principais contribuições de Schön, onde o autor a distingue de outras formas de reflexão pela sua “imediata significação para a ação”, pois “na reflexão-na-ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afeta o que fizemos” (Pinto, 2010, p.114). Assim, se refletirmos na nossa prática, no momento de concretização da mesma, isso contribui para que esta seja mais envolvida e adequada aos desafios que surgem no processo educativo. Para além de que, “o nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (Schön, 2000, citado por Pinto, 2010, p.114), o que Schön (1983) nomeia de “conversação reflexiva com a situação” (Flores, Hilton & Niklasson, 2010, p.24).

Em suma, tal como Fred Korthagen (2009) afirma, as perceções, de mudança, perante a formação, bem como a sua prática pedagógica, mostram a razão da importância da reflexão, bem como a definição dos aspetos importantes para a promoção da mesma e a relevância do papel da teoria (e prática) na formação dos professores.

Finalmente, é nesta dialética entre teoria-prática na prática pedagógica, bem como o papel da reflexão na mesma, que Montero (2005) tenta definir a natureza do conhecimento profissional docente. Segundo a autora existem duas linhas dominantes: a primeira, aproxima-se dos estudos de Lee Shulman (1986, 1987) e Shulman e Shulman (2004), os quais atuam principalmente pela desconstrução analítica dos elementos envolvidos no conhecimento global docente; a segunda, de Freeman Elbaz (1983) e Connelly e Clandinin (1984), da corrente teórica do “pensamento do professor”, influenciada por Donald Schön e da sua epistemologia da prática (1983, 1987), que “se centra na construção do conhecimento profissional enquanto processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação” (Roldão, 2007, p.98). Apesar de distintas, Montero afirma que ambas as correntes mencionadas têm um ponto em comum que incide na sustentação do conhecimento expresso pelos professores em situação real.

Assim, torna-se pertinente definir o conhecimento profissional docente, que para Montero (s/d, citado por Roldão, 2007, p.99) é

o conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua atividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional.

Ainda sobre a construção do conhecimento profissional, Alonso e Silva (2005) sublinham que as diferentes perspetivas acerca da escola, da profissão, da educação, estão a contribuir para uma mudança na formação dos professores, que permite a ligação entre o conhecimento prático e teórico, entre o conhecimento pessoal e o conhecimento científico e socialmente aceite. Para os autores, esta ligação é inevitável uma vez que o saber sobre os processos de construção do conhecimento profissional mostra que este resulta de um processo dinâmico e complexo entre diferentes aspetos: conhecimento académico; crenças ideológicas e conceções/representações; e experiências quotidianas. Desta forma, a formação necessita de integrar e articular estes três tipos de saberes, uma vez que se “pretende que a formação inicial incida na reestruturação do saber experiencial e das conceções e crenças, em confronto com a teoria, permitindo a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática” (Alonso e Silva, 2005, p.47), como se pode observar na Figura 03.



Figura 03: Construção do Conhecimento Profissional

Assim, percebe-se a construção do conhecimento profissional docente como um processo de “caráter complexo, dinâmico, prático e contextualizado, que se configura em relações e processos de investigação-ação-reflexão entre os três tipos de conhecimentos”, anteriormente referenciados (Alonso e

Silva, 2005, p.48). Note-se que é nos contextos (organizacionais e curriculares) que se pode mobilizar e integrar estes saberes, de forma a promover a estruturação de um conhecimento profissional relevante e significativo (Alonso e Silva, 2005).

2.3. Qual o perfil que o professor deve desenvolver, na sua formação?

Mesquita (2011) mostra que quando se fala do professor, a história, projeta-nos várias representações a si associadas, tais como: pessoa, artesão, investigador, ser crítico e reflexivo, ator, (...). Nesse sentido, associa-se à imagem do professor um conjunto de papéis, os quais necessitam de diversas competências, saberes, conhecimentos para o seu desempenho o que, por sua vez, leva-nos a questionarmos a sua génese.

Desta forma, enfatiza-se, uma vez mais, o papel da formação dos professores, no qual Mesquita (2011, p.71) sublinha que a mesma “deve assentar numa preparação científica, técnica e pedagógica, baseada na investigação e indagação, centrada na aquisição de competências para mobilizar conhecimentos em contextos (organizacional e situacional), bem como atitudes e capacidades para análise de cada situação específica”. Assim, no processo de se formar professor e se tornar professor, existe o de se comprometer com “uma prática reflexiva e a aquisição de saberes e competências” (Tardif, Lessard & Gauthier, s/d, p.71), “que estão na base de todo o processo educativo, que envolve a pessoa enquanto pessoa, a pessoa enquanto profissional e a pessoa/profissional no social”.

Pimenta (2002, p.18), citando Zibetti & Souza (2007, p.251) sublinha que a formação dos professores, deve promover o desenvolvimento de “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” de forma a que lhes possibilitem a construção dos “seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”.

Além disso, ao considerar o ensino uma atividade que exige ao professor o julgamento, a ação, a tomada de decisões, as quais carecem de planeamento e aplicação de regras, bem como a reflexão, assumimos que “esse julgamento se apoia em saberes, isto é, nas razões que levam a orientar o julgamento num sentido e não no outro” (Gauthier *et al.*, 1998, p. 341, citados por Zibetti & Souza, 2007, p.251).

Zibetti e Souza (2007) sublinham que o professor não é um simples aplicador de saberes concebidos por outros, mas que ele próprio constrói os seus saberes. Nesta perspetiva, atendendo a Gauthier *et al.* (1998, citado por Zibetti e Souza, 2007, p.251) podemos definir o saber docente como “aquele adquirido para e/ou no trabalho e mobilizado tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino”,

caraterizando-se por

1) ser adquirido parcialmente em uma formação específica; 2) ter sua aquisição relacionada também à socialização profissional e à experiência prática; 3) ser mobilizados em uma instituição específica, a escola, e estão a ela ligados; 4) ser utilizados no âmbito do trabalho (o ensino); 5) baseiam-se na tradição.

Neste âmbito, destacamos Tardif, Lessard e Lahaye (1991) como os autores que abordaram, mais recentemente, a problemática dos saberes docentes. Para estes, “o saber docente é como um saber plural, formado pela amálgama, mais ao menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (p.218).

Mais especificamente, Tardif (2002) assume os saberes docentes como “plurais, heterogêneos, temporais e localizados por um padrão de normas relativas à profissão de professor(a)” (Pinto, 2010, p.115), o que está diretamente relacionado com a construção da sua identidade profissional. Para Pinto (2010, p.115), atendendo à visão de Tardif (2002), os saberes do professor “estão relacionados ao trabalho do professor e são os saberes sobre o trabalho, no trabalho e para o trabalho”.

Contudo, a tarefa de definir os saberes docentes não é tão linear e simples como parece. São vários os autores que contribuíram para a abordagem teórica sobre os esses saberes, mas surgem diferentes classificações e diferenças entre as diversas visões.

Destaca-se, particularmente, a perspectiva de Tardif (2000) que atribui um sentido mais amplo à noção de “saber”, o qual “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões), e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p.11).

Atendendo à visão de Tardif, anteriormente referenciada, o qual associa conceitos, como competência, à noção de saber, destacamos Puentes, Aquino e Neto (2009) os quais procuraram analisar as diferentes classificações sobre os conhecimentos, saberes e competências necessários para a docência, através dos estudos realizados por diversos autores, tais como: Shulman (1987), Perrenoud (2000), Tardif (2003), entre outros.

Neste âmbito, atendendo aos diversos autores que abordam esta temática, apenas dois deles fazem referência ao termo “conhecimento” como aspeto integrante na docência e no processo de ensino e aprendizagem. São eles Shulman (1986) com a “base de conhecimentos da docência” e Marcelo (1992) com o “conhecimento profissional dos professores”, onde o conceito não é claramente definido, por ambos, mas aparece de forma implícita (Puentes, Aquino & Neto, 2009).

Assim, Shulman (2005) trata o conhecimento sobre a docência como aquilo que os “professores deveriam saber, fazer, compreender ou professar para converter o ensino em algo mais que uma forma de trabalho individual e para que seja considerada entre as profissões prestigiadas”, e, por sua vez, Marcelo (1992), distingue-o como “o conjunto de conhecimentos, destrezas, atitudes, disposições que deverá possuir um professor de ensino” (Puentes, Aquino, & Neto, 2009, p.173).

Shulman (1986) baseou-se no texto “The knowledge growth in teaching”, que fundamentou a reforma da educação para uma visão do ensino que destaca a reflexão, a mudança e compreensão, para, um ano mais tarde (em 1987), fazer um discurso sobre as características que definem um professor competente e define-as como o “conhecimento base para a docência”. Para o autor as categorias de base de conhecimento do professor são as seguintes: 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico; 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento dos alunos e da aprendizagem; 5) conhecimento dos contextos educativos; 6) conhecimento didático do conteúdo e, por fim, 7) conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos (Shulman, 2005, p.11, citado por Puentes, Aquino & Neto, 2009, p.173).

Mais tarde, a partir do trabalho de Shulman (1986, 1987, 1988, 1992) e de colaboradores do autor, Marcelo (1992) destaca o “conhecimento didático do conteúdo” como um dos aspetos mais importantes dos saberes docentes. É nesse contexto que fundamenta os aspetos que deveriam incluir os conhecimentos profissionais dos professores, sendo eles: 1) conhecimento pedagógico geral, que condiz com “os conhecimentos, crenças e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, os alunos” (Marcelo, 1992, p.5, citado por Puentes, Aquino & Neto, 2009, p.174); 2) conhecimento do conteúdo, que diz respeito ao conhecimento da matéria que o professor deverá ensinar; 3) conhecimento do contexto, que faz referência ao contexto educativo em que o professor ensina (tanto o local como os alunos); 4) conhecimento didático do conteúdo, o qual se trata de “um tipo especial de conhecimento” (Puentes, Aquino, & Neto, 2009, p. 174). Note-se, ainda, que Marcelo enfatiza o conhecimento dos professores (o conhecimento didático do conteúdo) sobre a matéria que estes ensinam e a forma como os alunos a compreendem, aproximando-se, não só tematicamente, mas teórica e metodologicamente da obra de Shulman (Puentes, Aquino, & Neto, 2009).

Para além disso, outro conceito associado aos saberes docentes é o de competência, em que se destacam trabalhos como o de Masetto (1998), Braslavsky (1999), Perrenoud (2000) e Zabalza (2006).

Todos estes autores se preocuparam em definir, de forma clara, o que entendiam pelo termo de competência.

Nesta linha de pensamento, Braslavsky (1999) define competência como “a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as consequências desse saber” (Puentes, Aquino , & Neto, 2009, p.178).

Perrenoud (2000) sublinha que o próprio conceito de competência ou “atrativo estranho” (Le Boterf, 1994) tem gerado algumas discussões. O autor trata a noção de competência como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações”. Acrescenta que esta definição persiste em quatro aspetos (Perrenoud, 2000, p.15):

- 1) As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.
- 2) Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já centradas.
- 3) O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento (Altet, 1996; Perrenoud, 1961, 1998), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
- 4) As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (Le Boterf, 1997).

Finalmente, Zabalza (2006) define competência como “o construto molar que nos serve para nos referirmos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que os sujeitos necessitam para desenvolver algum tipo de atividade” (Puentes, Aquino , & Neto, 2009, p.179).

Masetto (1998) foi um dos principais peritos acerca da formação pedagógica, onde, no final dos anos 90, propõe “uma tipologia própria de competências pedagógicas para a profissionalização da docência”. Para este autor, são propostas três competências específicas para a docência (para o ensino superior): 1) competência de uma área específica (numa determinada área de conhecimento); 2) competência na área pedagógica, que está relacionada com o próprio processo de ensino aprendizagem e 3) competência política, que diz respeito à capacidade para o exercício da dimensão política (Puentes, Aquino , & Neto, 2009, p.179).

Por sua vez, Braslavsky (1999), tentando responder à questão por ele formulada (quais as competências básicas que deve ter um professor para poder conduzir férteis processos de ensino e aprendizagem no século XXI?), o autor elabora cinco competências necessárias: 1) pedagógico-didática, que se refere à capacidade de adequar as estratégias didáticas; 2) institucional, que se refere à capacidade de articular as políticas do sistema educativo com o da escola/sala; 3) produtiva, capacidade

de intervir adaptando-se às mudanças; 4) interativa, que diz respeito à interação com o outro; e, por fim, 5) especificadora, que diz respeito à abertura para o trabalho interdisciplinar (Puentes, Aquino, & Neto, 2009, p.179).

De seguida, Perrenoud (2000), atendendo à sua preocupação com a formação dos professores, procura “abordar o ofício de professor de modo concreto”, propondo um conjunto de competências que contribuiriam para a (re)definição da atividade docente. Assim, partindo do guia de competências adotado em Genebra (1996), para a formação contínua, no qual o autor teria participado ativamente, Perrenoud (2000) discrimina 10 competências que, segundo ele, visam “o perfil futuro desejável de profissional para a docência, a saber: 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) administrar a progressão das aprendizagens; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, 5) trabalhar em equipa; 6) participar na administração da escola; 7) informar e envolver os pais; 8) utilizar novas tecnologias, 9) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e, finalmente, 10) administrar a sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000; Puentes, Aquino, & Neto, 2009, p.180; Mesquita, 2011, pp.75-76). Perrenoud sublinha que no grupo de competências, nos recursos utilizados numa competência maior, normalmente, utilizam-se competências de alcance mais limitado, ou seja, o professor “gera a situação globalmente, mas mobiliza algumas competências específicas, independentes umas das outras” (Perrenoud, 2000, p.16).

É necessário atender ao facto de que tanto Masetto (1998) como Zabalza (2006) classificam as competências dos professores que exercem no ensino superior, as quais, juntamente com as de Perrenoud, se traduzem como as mais completas de “todas as classificações localizadas e analisadas sobre os saberes associados à profissionalização dos professores” (Puentes, Aquino, & Neto, 2009, p.180).

Considere-se, também, a proposta de Escudero (2006) que define competência como “o conjunto de conteúdos e aprendizagens da profissão” (Silva, 2017, p.123), agrupando-as em três núcleos, sendo eles: 1) conhecimentos de base; 2) capacidades de aplicação de conhecimentos; e 3) responsabilidade profissional. (referência, Silva) Este autor evidencia-se pois, além de sintetizar as diversas competências profissionais, propõe um referencial para articular as mesmas de forma a “garantir a todos uma boa educação” (Escudero, 2006, citado por Silva, 2017, p.117).

Finalmente, temos Zabalza (2006) que a partir de duas questões: “que poderia ser dito a respeito das competências da profissão docente?” e “que capacidades, no sentido mencionado, de conhecimentos e destrezas, caracterizam o trabalho que é levado a cabo pelos docentes universitários?”,

define 10 competências necessárias à função docente, as quais se nomeia: 1) planejar o processo de ensino-aprendizagem; 2) selecionar e preparar os conteúdos disciplinares; 3) oferecer informações e explicações compreensíveis e bem organizadas (competência comunicativa); 4) manejo das novas tecnologias; 5) conceber a metodologia e organizar as atividades; 6) comunicar-se e relacionar-se com os alunos; 7) tutoria; 8) avaliar; 9) refletir e pesquisar sobre o ensino e, por fim, 10) identificar-se com a instituição e trabalhar em equipa (Puentes, Aquino, & Neto, 2009, p.180).

Do mesmo modo, distingue-se o grupo de autores que se refere ao termo de “saberes” para se referirem à “ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência” (Puentes, Aquino, & Neto, 2009, p.174). Neste caso em particular, devido à ampla abordagem da temática, centramos a análise nos estudos de Pimenta (1998, 2002), Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (1991, 2002, 2012).

Assim, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) definem os saberes dos docentes como um saber plural, complexo, que se formam a partir da combinação de saberes oriundos da formação do professor, das disciplinas, do currículo e da experiência (Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991; Zibetti & Souza, 2007). Desse modo, Tardif (2002, citado por Pinto, 2010, p.115) classifica os saberes dos professores como

saberes pessoais do professor, saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Como tal, Lucas, Passos, e Arruda (2016) distinguem quatro saberes docentes: os saberes da formação profissional (pedagógicos e das ciências de educação); os saberes disciplinares (apresentados como disciplinas); os saberes curriculares e os saberes experienciais (Lucas, Passos, & Arruda, 2016).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) referem-se aos saberes profissionais, como o conjunto de saberes “transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências de educação” (p.219). É de destacar que é na formação que os professores contactam com as ciências de educação e que estas se articulam com os saberes pedagógicos. Neste sentido, a prática docente não se caracteriza como um objeto do saber das ciências de educação, sendo que é, também, uma atividade que implica outros saberes, os quais podem ser denominados de pedagógicos e que se definem como “doutrinas ou conceções produzidas por reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ao menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa (p.219).

De seguida, sublinha-se os saberes sociais, que se integram na prática docente, através da formação, tanto inicial como contínua, nas disciplinas facultadas pela universidade. Esses nomeiam-se

de saberes das disciplinas, correspondem aos diversos campos do conhecimento e são transmitidos pelos programas de formação (Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991; Zibetti & Souza, 2007).

Quanto aos saberes curriculares, estes surgem sob a forma de programas escolares, correspondendo aos objetivos, métodos e conteúdos que o professor deve aprender e aplicar (Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991; Zibetti & Souza, 2007).

Por fim, aos saberes que o professor desenvolve no “exercício da sua função e na prática da sua profissão”, fundamentados através do seu trabalho quotidiano e do conhecimento do seu meio, nomeamos de saberes da experiência ou da prática (Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991, p.220). Estes surgem através da experiência sendo por ela validados e “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991, p.220, citados por Zibetti & Souza, 2007, p.250). Além disso, podemos definir os saberes da experiência como o

conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação ou dos currículos. (...) Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente). (Tardif, Lessard, & Lahaye, 1991, p.228, citados por Zibetti & Souza, 2007, p.250)

Contudo, é importante destacar que estes saberes não são os únicos necessários para uma boa prática docente. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2012) enfatizam que o domínio, articulação e mobilização destes (e de outros) saberes é que definem essa (boa) prática docente. Conclui-se, então, que

o professor ideal é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado na sua experiência quotidiana com os alunos. (Tardif, 2012, p.39, citado por Lucas, Passos, & Arruda, 2016, pp. 524-525)

Neste âmbito, Zibetti e Souza (2007) sublinham a posição defendida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), no qual consideram que o professor não é um mero recetor de conhecimentos, pelo contrário, é um ator, isto é, um indivíduo que adota a sua prática de acordo com o sentido que lhe atribui, possuindo conhecimentos e um saber-fazer que advém da sua atividade docente, a qual ele organiza e direciona.

Adicionalmente, considera-se o conjunto de saberes, associado à profissionalização da docência de Gauthier *et al.* (1998), distinguindo seis saberes que devem ser mobilizados pelos professores, no exercício da docência, sendo eles: 1) saber disciplinar, respetivo ao conhecimento do conteúdo a ser

ensinado; 2) saber curricular, respetivo aos programas escolares; 3) saber das ciências de educação, que diz respeito aos conhecimentos do professor, que não estão ligados à ação de ensinar; 4) saber da tradição pedagógica, eu diz respeito ao saber “dar aula”, anterior à formação, e que se modifica, posteriormente, com a prática; 5) saber experiencial, que traduz no conhecimento resultante da própria experiência do professor, ao longo do tempo e, por fim, 6) saber da ação pedagógica, tratando-se do saber experiencial do professor. (Puentes, Aquino , & Neto, 2009, p.176).

É de notar a importância destes autores, pela atenção prestada ao último saber (saber da ação pedagógica), considerado como o menos desenvolvido e, contrariamente, o mais necessário à profissionalização docente, pois, para Gauthier *et al.* (1998, citados por Puentes, Aquino & Neto, 2009, p.176), “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”.

Finalmente, no âmbito dos autores que analisaram os saberes docentes, nomeia-se Pimenta (1998), que destaca apenas três saberes necessários ao exercício da docência, a saber: 1) saberes da experiência; 2) saberes da área do conhecimento e, 3) saberes pedagógicos. Contudo, anos mais tarde, em 2002, a autora, em colaboração com Anastasiou, (re)formula a sua classificação aumentando de três para quatro o número de saberes necessários (Puentes, Aquino , & Neto, 2009). Assim, Pimenta e Anastasiou (2002, 2002, p.71, citados por Pinto, 2010, p.115), referem que

nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor).

Então, observa-se que a autora mantém os saberes da experiência e os saberes da área do conhecimento e divide os saberes pedagógicos em: saberes pedagógicos (“responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano”) e saberes didáticos (“responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas”) (Puentes, Aquino , & Neto, 2009, p.176).

E ainda é de destacar o facto de que os saberes docentes têm algumas especificidades, que podem influenciar a forma como são analisados. Tardif (2002), considera que os saberes, que fundamentam o ensino, são caracterizados por aquilo que ele denomina de sincretismo, descriminando

que o professor não possui apenas uma conceção da sua prática, em função, simultaneamente, da sua realidade quotidiana e pessoal, mas também das suas necessidades, limitações e recursos (Pinto, 2010).

Seguidamente, Tardif (2002) discrimina a temporalidade dos saberes, uma vez que, para o autor, os mesmos são temporais, pois são utilizados e desenvolvem-se no contexto de uma carreira, ou seja, “ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças” (Pinto, 2010, p.115).

Além disso, Tardif (2002) identifica a dimensão social dos saberes, pois enfatiza que estes não são inatos mas sim criados pelo processo de socialização, isto é, pelo “processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados”, sendo eles: a família, os amigos, os grupos em que estão inseridos, entre outros, construindo assim, em interação com os outros, a sua identidade pessoal e social (e, paralelamente, a sua identidade profissional) (Pinto, 2010, p.115).

Pela mesma razão, Mercado (1991) mostra que o desenvolvimento dos saberes docentes, fundamentais para o ensino, resultam também a partir da contribuição das relações estabelecidas pelos professores com o seu meio educativo (crianças, colegas, pais, materiais curriculares, ...). Portanto, utiliza-se o termo “vozes” (Bakhtin, 1998) para mostrar a influência dos diferentes agentes, durante a sua prática quotidiana, no desenvolvimento dos saberes dos professores. Desta forma, para Mercado (1991, citado por Zibetti & Souza, 2007, p.255), “os saberes docentes são produto de uma construção coletiva” e devem ser considerados “pluriculturais, históricos e socialmente construídos “(Mercado, 2002, citado por Zibetti & Souza, 2007, p.253).

Em suma, é de destacar a historicidade e a dialogicidade dos saberes docentes, pois estes constituem-se através de um processo temporal de formação e atuação profissional, marcado por traços de diversas tradições pedagógicas, as quais foram construídas em momentos históricos distintos. Ainda assim, apesar da influência desse traços, “o processo de atuação docente dialoga com o contexto em que se desenvolve”, nomeando o “diálogo” dos professores com: “os recursos materiais de que dispõem, as necessidades e solicitações dos alunos, as determinações do sistema e as expectativas das famílias em relação à aprendizagem das crianças” (Zibetti & Souza, 2007, p.260).

Em síntese, consegue-se evidenciar a diversidade de tipologias e classificações que realçam a variedade, complexidade, historicidade, temporalidade e heterogeneidade dos saberes, competências e conhecimentos dos professores para a docência. E apesar dessa caracterização é possível agrupar as classificações usadas em três grupos: as que usam o termo “saberes” para se referir ao conjunto de capacidades necessárias à profissionalização dos professores; as que utilizam o termo “conhecimento”

e, finalmente, as que usavam o termo “competências”. Apesar da conotação atribuída a estes termos ser diferente, principalmente, no ensino, é de referir que não é essa a intenção na análise feita anteriormente. Podemos compreender que o significado dos termos utilizados, “para referir-se ao conjunto de capacidades mais ao menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor” é, praticamente, o mesmo em todos os autores referenciados. Para estes, “a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber-fazer e saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências” (Puentes, Aquino, & Neto, 2009, pp.181-182).

Por outro lado, após a análise dos saberes/competências/conhecimentos destacados para o exercício da docência, torna-se pertinente considerar o perfil que o professor deve desenvolver. Assim, considera-se a visão de Alonso (1991, 1996, 2003), que pode ser sintetizada nas palavras de Alonso & Silva (2005, p.49), que definem o perfil do professor da atualidade como

apetrechado com os instrumentos teóricos, técnico e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades, e atitudes a vários níveis, as que exigem, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança.

Neste sentido, estabelece-se o “Perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do Ensino Básico e Secundário”, com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001⁸, que, segundo Campos (2003), deve constituir “um referencial importante para ajuizar da adequação dos objetivos curriculares escolhidos pelas instituições e dos resultados que as mesmas conseguem às exigências do desempenho docente, ou seja, à procura social” (Mesquita, 2011, p.48). Por sua vez, este perfil geral organiza-se em quatro dimensões interrelacionais que comportam os âmbitos da função docente, a saber:

- *Dimensão profissional social e ética* – o professor deve obter competências que moderem os deveres e dilemas éticos da profissão, “permitindo-lhe, através da investigação e da reflexão partilhada das práticas”, constituir-se como “conceptor do currículo”, promovendo “a autonomia, a inserção social, a disciplina, a consciência cívica dos seus alunos, valorizando as diferentes culturas” (Mesquita, 2011, p. 73). No fundo, “realça a vertente intelectual, cívica e deontológica”

⁸ No mesmo âmbito, são aprovados, também, os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º Ciclo do ensino básico, com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de agosto de 2001.

das funções do professor (Alonso & Silva , 2005, p.50).

- *Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem* – o professor deve adquirir competências que permitam a promoção de aprendizagens curriculares, visando “uma gestão informada e participada do currículo”, atendendo “à organização de ambientes de ensino-aprendizagem de qualidade para todos os alunos” (Alonso & Silva , 2005, p. 50). Para isso, o professor deve possuir saberes especializados, transversais e multidisciplinares, que lhe permita “trabalhar em ciclos de aprendizagem” (Mesquita, 2011, p.74).
- *Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade* – nesta dimensão revela-se “competências de atuação do profissional perante espaços educativos contextualizados” (Mesquita, 2011, p. 74). Neste sentido, recorre-se à “dimensão colaborativa e organizacional da função docente”, na qual o professor considera todos os agentes do processo educativo, aquando do desenvolvimento e construção do projeto de escola, isto é, “em parceria e interação com a comunidade envolvente” (Alonso & Silva , 2005, p.51).
- *Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida* – o professor deve ser um agente ativo na sua formação contínua, encarando o ensino como fator de mudança e inovação no qual, através de processos de investigação e reflexão, individualmente e em cooperação com outros profissionais de ensino, possa definir o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional (Alonso & Silva , 2005; Mesquita, 2011).

Em suma, atendendo às quatro dimensões anteriormente referenciadas constatamos que as mesmas perspetivam o desenvolvimento do professor, como pessoa e profissional, colocando-o num contexto social e institucional, como “conceptor do currículo”, utilizando processos de investigação e reflexão sobre as suas práticas, procurando promover atividades diferenciadas para o desenvolvimento do currículo, considerando a diversidade dos seus alunos (Mesquita, 2011).

Note-se, também, que Mesquita (2011), através da análise do perfil de desempenho do professor, anteriormente referenciado, enfatiza a importância da formação inicial, a qual deve organizar-se considerando as dimensões que o profissional deve desenvolver em contexto. Contudo, é necessário considerar que a legislação oficial atual, como podemos observar no Decreto-Lei nº79/2014, de 14 de maio⁹, afasta essa necessidade de ter em conta este perfil para a formação dos professores, ainda que o mesmo seja considerado nesse processo.

⁹ Decreto-Lei nº/9/2014, de 14 de maio, procede à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Leis nº43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, onde aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na

Neste âmbito, como foi anteriormente referenciado, pode-se considerar a perspetiva de Escudero (2006), que sublinha a necessidade de definir um perfil profissional do professor, como forma de sistematizar as competências necessárias, para que este possa “garantir a todos uma boa educação” (Escudero, 2006, citado por Silva, C., 2017, p.117).

Assim, Escudero (2006) anuncia quatro dimensões da profissão docente, a citar: 1) Certos valores, crenças e compromissos sociais e morais da educação, que denomina de “fé” na educação; 2) Sentido da eficiência e da sua efetivação tendo por base os conhecimentos disponíveis (teóricos e boas práticas) e o desenvolvimento das capacidades (“esperança”); 3) Conjunto de visões, atitudes e práticas necessárias para estabelecer com os alunos relações baseadas no respeito, no cuidado e na responsabilidade (“amor”); 4) Consciência do valor e importância de trabalhar com os outros, a disposição efetiva de fazer parte de comunidades de profissionais escolares comprometidos com a melhoria da educação, abertas a estabelecer afinidades com as famílias, a comunidade e outros agentes sociais (“colaboração”) (p.34-35).

Em síntese, o autor afirma que:

um professor crente no que tem em mãos (fé), com conhecimentos e capacidades necessárias para desempenhar o seu trabalho com eficiência (esperança), disponível para estabelecer determinadas relações pessoais e profissionais com os alunos (amor), comprometido e responsável de criar e sustentar comunidades escolares (colaboração). (Escudero, 2006, p.35).

Desta forma, conclui-se que o professor, enquanto profissional, necessita de saberes/competências/conhecimentos específicos para o exercício da função docente, e que os mesmos apresentam especificidades para a sua aquisição e desenvolvimento. Nesse sentido, apresentou-se o perfil de desempenho profissional que agrupa as diferentes dimensões que o professor deve desenvolver, inicialmente, na sua formação e, posteriormente, na sua prática e ao longo da sua vida profissional.

3. O Projeto Curricular Integrado (PCI)

3.1. A importância do PCI para o desenvolvimento profissional

Considera-se que o desenvolvimento profissional esteja, diretamente, ligado ao desenvolvimento curricular. Portanto, Flores (2000), afirma que deve existir mudanças no currículo e na própria formação dos professores, uma vez que

uma orientação curricular mais flexível e propiciadora da construção da autonomia do professor, a

quem se outorga o papel de agente curricular, pressupõe um programa de formação que possibilite a aquisição e reconstrução de destrezas, conhecimentos e disposições para reinterpretar o currículo, o que requer uma maior participação dos professores no processo da sua construção e do seu desenvolvimento (Maia, 2008, p. 55).

No entanto, visto que a metodologia utilizada na realização do projeto de intervenção foi o PCI, sublinho a necessidade de contextualizar a temática antes de explorar a importância da mesma na formação (e desenvolvimento) dos professores.

Assim, a nível histórico, contextualiza-se a Reforma Educativa Portuguesa, em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, direcionando para novas orientações acerca do currículo e acerca do papel dos professores (e das escolas) no desenvolvimento curricular (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues, & Mendes, 1994).

As orientações entendidas a partir da Reforma Educativa concebem o currículo como aberto e flexível, podendo ser adequado às características dos contextos educativos. Com isto, definiu-se o Desenvolvimento Curricular como

um processo de tomada de decisões, mediador entre a teoria e a prática entre o currículo formal e a intervenção educativa nas escolas (...) que (...) pressupõe a aquisição, por parte dos professores, de conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitam abordar o currículo numa perspetiva de investigação e experimentação (Alonso, 1989), tornando-se, assim, construtores do currículo e não meros utilizadores de materiais curriculares elaborados por outros (Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues, & Mendes, 1994, pp.9-10).

Desta forma, o desenvolvimento curricular remete para a visão do currículo como um projeto integrado, que é desenvolvido a partir do programa, a partir de processos de análise, investigação e adequação às necessidades e características do contexto educativo.

Surge, então, o conceito de Projeto Curricular, que é entendido como “uma proposta teórico-prática de investigação de desenvolvimento curricular” (Bonafé, 1991, citado por, Alonso, Ferreira, Santos, Rodrigues, & Mendes, 1994, p.10).

Note-se, ainda, que o Projeto Curricular é considerado por Alonso (2002) uma metodologia que privilegia três atitudes essenciais, tanto nos professores como nos alunos, a saber: colaboração, investigação e reflexão. Isto é, tanto os professores como os alunos, assumem-se como investigadores, enquanto exploram os conteúdos do currículo, “organizados de forma a serem apreendidos com significado e sentido pessoal e coletivo” (Alonso, 2002, p.74).

Em suma, e atendendo à visão de Alonso (2002), a orientação da prática curricular numa

perspetiva de projeto ambiciona uma visão flexível e integrada do conhecimento escolar, no qual alunos e professores se envolvem de forma ativa na investigação de diferentes temas, através da articulação das diferentes áreas do saber e da experiência (Alonso, 2002).

Contudo, entender o currículo de forma flexível e integrada, envolve a utilização de processos de colaboração, no qual os professores: devem refletir e questionar os princípios educativos que orientam as suas práticas; compreender as características e necessidades dos alunos; perceber quais as competências e capacidades a desenvolver; escolher e organizar os conteúdos a explorar, atendendo aos critérios de globalização e relevância; utilizar metodologias que promovam a participação ativa dos alunos em processos de reflexão, colaboração e investigação; utilizar ou construir materiais estimulantes, diversificados e dinâmicos; seguir o processo de desenvolvimento dos alunos utilizando uma avaliação contínua e formativa; verificar, frequentemente, a adequação da teoria e da prática utilizadas (Alonso, 1994, citado por Alonso, 2000). Portanto, isto exige que o professor tenha uma atitude profissional, de forma reflexiva, investigativa e colaborativa, para que consiga tomar decisões em situações de dúvida, escolhendo a estratégia mais adequada a partir da análise que fez da mesma, isto é, que contradiga o paradigma da educação tradicional de seguir rigorosamente o programa, de utilizar, somente o manual escolar, de utilizar as mesmas estratégias e materiais, de utilizar a mesma avaliação para todos os alunos (Alonso, 2000).

Em suma, pretende-se que no perfil profissional do professor, da atualidade, este seja capaz de “diagnosticar problemas, de refletir e investigar sobre eles, construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que orientem tomadas de decisões” (Alonso, 2007, p.46, citada por Felício & Silva, 2017, p.152), que facilite um conhecimento globalizador, que considere a inovação e a mudança do ensino, que crie um ambiente de partilha e diálogo com os seus colegas, alunos e com todos os agentes que fazem parte do processo educativo (Felício & Silva, 2017).

Assim, não é suficiente afirmar que os professores são mediadores do currículo; é prioritário, também, prepará-los para tal, “para serem mediadores qualificados e criteriosos e para fazerem uma mediação partilhada e integrada nas escolas” (Alonso, 2000, p.38).

Neste sentido, retomamos à ideia da formação inicial, destacando um dos principais princípios que a orientam – “o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor, aquela que deve constar no plano curricular da formação, e o tipo de educação que posteriormente lhe é solicitado que desenvolva” (Marcelo, 1999, p.27, citado por Silva, 2017, p.307).

Se, tal como refere Alonso e Silva (2005), o objetivo é formar um professor que seja reflexivo,

investigador, colaborativo, que considera a inovação e mudança e que seja participativo, crítico e ativo na realidade dos diversos contextos, é necessário estabelecer o dito isomorfismo entre a formação que este tem e o que lhe é exigido, pela sociedade, no processo educativo com as crianças (Silva, 2017).

Como tal, Roldão (2001) sublinha a necessidade de deixar a conceção do currículo de formação como “plano mosaico” e pensar num “currículo como projeto de formação”. Alonso e Silva (2005, citados por Silva, 2017, p.308), acrescentam que “um modelo integrado e flexível de formação de professores sustenta-se na construção conjunta e articulada de contextos coerentes, que permitam aos formandos atribuir um significado pessoal e profissional às diferentes experiências que integram o currículo de formação”.

Desta forma, Alonso e Silva (2005) propõem um modelo integrado de formação (Figura 04), o qual remete para uma visão alargada do currículo, que fundamente as ações do processo de formação e promova uma visão deste currículo como um “projeto de formação global e integrado, participado e partilhado por todos os intervenientes e contextos de formação” (Silva, 2011, p.700, citado por Felício & Silva, 2017, p.153).



Figura 04: Modelo Integrado de Formação

É preciso destacar a evidência dada à iniciação da prática pedagógica, que assume a centralidade nesta proposta curricular. Considera-se a importância da mesma, pois é a prática pedagógica que caracteriza a ação futura dos (professores) formandos. Não importa que os futuros professores se tornem especialistas numa área de conteúdo, mas sim que sejam capazes de mobilizar os saberes das diferentes áreas disciplinares para responder aos desafios e problemas que surgem nos contextos profissionais, de forma adequada, flexível e teoricamente fundamentada, potencializando “o desenvolvimento e construção de um currículo formativo e educativo integrado” (Alonso & Silva, 2005, p.59).

Assim, promove-se a consideração do currículo de forma a que os contextos profissionais

“sustentem e deem sentido ao desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos a formar, à luz do referencial de formação, permitindo processos de iniciação à prática profissional que informem uma determinada práxis a desenvolver pelos futuros professores” (Silva, 2011, p.709, citado por Felício & Silva, 2017, p.154).

Acrescento que, segundo Alonso e Silva (2005), este é um modelo de formação que, a seu ver, contribui para a promoção de saberes e atitudes para aquilo que nomeiam de praxis (atividade profissional), integrando significativamente os mesmos e dotando os formandos de competências necessárias para orientar a sua prática (Alonso & Silva, 2005). Esta praxis é concebida a partir de um processo dinâmico de “ação-reflexão-ação”, sustentada pela utilização de metodologias que privilegiam os processos de investigação, reflexão e colaboração, e fortalecida pelo diálogo e partilha entre os diferentes agentes educativos do processo educativo, em específico, nos contextos educativos em que os formandos de inserem (Felício & Silva, 2017).

Resumidamente, procura-se relegar a formação centrada, apenas, nas disciplinas para uma formação centrada na prática pedagógica. Logo, evidencia-se a necessidade de diálogo entre os diversos intervenientes, para a partilha de pressupostos e metodologias acerca do perfil do professor que se está a formar e do modelo de desenvolvimento pessoal e profissional a elaborar (Alonso & Silva, 2005).

CAPÍTULO III:
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Apresentação

Após a realização de um projeto de intervenção pedagógica, partindo de uma situação problemática, torna-se pertinente analisar todo o desenvolvimento do processo, neste caso em específico, incidindo nas experiências vivenciadas no contexto em 1.º ciclo, de forma a permitir uma reflexão adequada das mesmas. Este processo permite-me interagir, num contexto educativo, através da realização de um Projeto Curricular Integrado, com o qual pretendo proceder a uma análise da minha atuação enquanto profissional do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como referi, essa intervenção pedagógica é suportada pelas decisões tomadas ao nível do PCI, que se reportam a questões do relacionadas com o desenvolvimento curricular, que, por sua vez, me permite consubstanciar o objeto de investigação aqui em causa, que se relaciona com a construção do meu desenvolvimento profissional.

Posto isto, no presente capítulo destaco o problema de investigação, bem como a questão e objetivos que orientaram todo o processo. Além disso, apresentarei o procedimento metodológico utilizado, enumerando os instrumentos de recolha de dados (fotografias, diários de bordo, notas de campo, reflexões semanais) e o modelo de análise empregue no projeto de investigação. Por fim, descirmino as estratégias escolhidas, ao longo do projeto de intervenção, nomeadamente a implementação de um PCI (Projeto Curricular integrado), recorrendo à aprendizagem cooperativa no desenvolvimento do mesmo.

1. Abordagem metodológica – perspetiva qualitativa da investigação

De forma a dar resposta à questão de investigação procurei utilizar o(s) método(s) mais adequado(s) para que fosse possível analisar os dados recolhidos e, conseqüentemente, a minha prática pedagógica. Assim, após alguma investigação destaquei a metodologia de investigação-ação bem como o método (auto)biográfico narrativo, uma vez que, estes permitem-me descrever num tom pessoal, e refletir sobre as experiências que vivenciei e que contribuíram para o meu desenvolvimento profissional e curricular e conseqüente construção da minha identidade profissional.

Ao rever a literatura sobre a metodologia de investigação-ação observamos que existem vários paradigmas associados à mesma, de modo que, considerando a natureza da investigação, torna-se pertinente abordar o paradigma qualitativo.

Dessa forma, no que diz respeito à perspetiva qualitativa da investigação, esta é definida, frequentemente, como a investigação que “não é quantitativa” ou “que descreve os fenómenos por

palavras em vez de números ou medidas” (Wiersma, 1995, p.12, citado por Coutinho, 2011, p.26). Contudo, a sua indefinição reside na complexidade da sua própria ação, pois, ao contrário do que acontece com outras formas de pesquisa, como é o caso da investigação quantitativa, em que o investigador encontra instrumentos padrões e formas metodológicas recomendadas, nesta a recolha e análise de dados é uma atividade diversificada, em que ocorrem situações inesperadas, exigindo do investigador imaginação e flexibilidade. Assim, na investigação qualitativa, tanto nos instrumentos de recolha de dados, como nos procedimentos e até na postura do investigador, não é aplicável seguir uma norma padronizada, normalmente, adequada a “todas as situações de pesquisa” (Coutinho, 2011, p. 287).

Logo, torna-se mais complexo clarificar os métodos (e a sua definição) utilizados na investigação qualitativa, visto não haver concordância quanto a isso. Para fazer notar o que foi referenciado, passo a citar Denzin e Lincoln (1994, p.105):

A investigação qualitativa utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...) utiliza uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, histórias de vida, introspeção – que descrevem as rotinas e significados nas vidas dos sujeitos. (Coutinho, 2011, pp. 287-288)

Considerando a citação, Coutinho (2011) faz notar as características da investigação qualitativa: complexidade, subjetividade, descoberta e lógica indutiva. Acrescenta, também, mencionando Flick (1998), que outra das características é a sua “não linearidade”, pois, em vez da linearidade do modelo metodológico “clássico”, surge a dinâmica “entre todas as fases do processo de pesquisa (problema, recolha de dados, hipótese, constituição da amostra)”, definindo uma nova característica que Flick (1998) denomina de “circularidade” (Coutinho, 2011, p.288).

Para além das características enunciadas da investigação qualitativa, surgem outras que interessa reter, como: a realização da investigação a partir de uma “situação real”; a recolha de dados a partir da visão dos próprios integrantes do estudo, através da “compreensão empática” por parte do investigador, pois esta “requer que os investigadores desenvolvam empatia para com as pessoas que fazem parte do estudo e que façam esforços concertados para compreender vários pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p.287); a transformação dos dados em “palavras”, conseguida pela observação (direta ou indireta); entre outras (Coutinho, 2011).

Finalmente, para o professor, utilizar a abordagem qualitativa significa “tornar-se autoconsciente,

pensar ativamente e agir de maneira semelhante a um investigador qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.285). Desta forma, o professor, ao agir como investigador consegue “observar-se” a si próprio, afastando-se do problema encontrado, o que lhe permite verificar mais abertamente a situação em causa e, conseqüentemente, uma resposta mais adequada ao problema (pp.285-286).

1.1. Metodologia de investigação-ação

Considerando a visão de Cadório & Simão (2010), onde a metodologia de investigação-ação se apresenta como uma resposta às necessidades dos docentes, promovendo uma maior consciência e auto-confiança, o que direciona os professores a aprender com o seu trabalho e a modificar as suas práticas, sublinho o facto do projeto de investigação se orientar, na perspetiva metodológica, pelos pressupostos que orientam a investigação-ação.

Destaco que, a própria definição da metodologia de investigação-ação não é unânime, portanto, enquanto professora-investigadora, segui-me por características transversais às inúmeras definições, na tentativa de clarificar, um pouco, o conceito.

Após pesquisa verifiquei que a definição mais utilizada é da autoria de John Elliott (1995), que trata a investigação-ação como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (Latorre, 2003, p.24; Máximo-Esteves, 2008, p.18), isto é, define-se como o estudo de uma situação social, onde os próprios participantes surgem como investigadores e visa a melhoria da qualidade da ação (Day, 2001). Neste sentido, acrescento que, para Latorre (2004, citado por Cadório & Simão, 2010), a metodologia apresenta metas como: a melhoria ou transformação da prática social e/ou educativa; a articulação da investigação com a ação e formação; a produção de mudança e conhecimento e o destaque dos professores como investigadores.

Numa perspetiva mais prática, pode-se definir investigação-ação como “uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Coutinho *et al.*, 2009, p.360).

Como tal, a investigação-ação pode-se caracterizar por uma investigação sistemática “coletiva, colaborativa, auto-reflexiva e crítica” (Day, 2001, p. 64). Assim, pormenorizadamente, caracteriza-se por ser participativa e colaborativa (todos os participantes trabalham em conjunto com o objetivo de melhorarem as suas práticas); cíclica (integra uma espiral de ciclos, onde as primeiras descobertas levam a novas hipóteses de mudança); crítica e auto-avaliativa (implica que as mudanças sejam

continuadamente avaliadas); prática e interventiva (não se restringe à teoria e a prática traduz-se na mudança) (Coutinho *et al*, 2009; Cadório & Simão, 2010).

Em suma, a investigação-ação deve ser encarada como um projeto de ação e, por isso, acarreta estratégias de ação, mostrando-se como um processo flexível, interativo e cíclico, que se forma na sequência: planificação, ação, observação e reflexão, isto é, implica uma “espiral dialética entre a ação e a reflexão” (Coutinho *et al*, 2009; Cadório & Simão, 2010, p.103).

1.2. Método (auto)biográfico-narrativo

Além disso, nomeio o método (auto)biográfico-narrativo, o qual surge, então, como um método autónomo, que, para além de se revelar um instrumento de investigação, é também (e principalmente) um instrumento de formação (Finger & Nóvoa, 1988). Isto é, permite-me valorizar os processos de formação, enquanto futura professora, e permite-me identificar, na “minha história de vida” o que realmente foi formador para mim.

Dessa forma, considerando a ideia de que “ninguém forma ninguém”, no qual o meu desenvolvimento, formação e crescimento dependem (essencialmente) de mim, posso “olhar” para as minhas ações, no passado, identificando o que foi significativo (e o que não foi) para que, refletindo sobre as mesmas, possa melhorar a minha prática e, assim, “crescer” enquanto profissional. Isto é, permite ao “indivíduo-sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida” (Nóvoa, 1988, p.117).

Neste sentido, sublinho que o método não se centra apenas na narração de experiências vividas, uma vez que “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”, também é na reflexão das mesmas, no pensar reflexivamente sobre elas, que o professor (investigador) se forma (Nóvoa, 1988, p.116).

O método possibilita que eu reveja e investigue o meu caminho, através da construção de uma narrativa, que permite a reflexão sobre as minhas decisões e atitudes, atribuindo sentido à minha formação e ajudando a compreender a construção do desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, da minha identidade profissional.

Em suma, através do método (auto)biográfico, tento narrar as situações pelas quais passei, dando a conhecer um pouco da “minha história”, ao longo da intervenção realizada no 1.º ciclo, que me permitiram aprender, refletir, formar e, principalmente, contribuir para a construção da meu

desenvolvimento curricular e profissional, minha identidade, enquanto (futura) professora.

2. Definição do projeto de investigação

O projeto de investigação incide no meu desenvolvimento profissional, isto é, na construção da minha identidade profissional, enquanto professora, ao longo da intervenção pedagógica realizada no contexto de 1.º Ciclo.

Posto isto, o projeto de investigação não incide, diretamente, na análise da intervenção pedagógica realizada em contexto educativo, porém é através da consideração das suas características e especificidades, bem como as experiências proporcionadas pelo mesmo, que é possível analisar as aprendizagens realizadas e, conseqüentemente, analisar o meu desenvolvimento enquanto profissional.

Em suma, através de um processo de investigação-ação e com uma lógica de narrativa reflexiva, analisando as experiências que vivenciei ao longo do estágio no contexto de 1.º ciclo, pretendo debruçar-me sobre o meu percurso, resultando, então, no presente relatório em que analiso a construção do “eu” profissional (e pessoal).

Desta forma, a questão central desta investigação coloca-se da seguinte forma: “Qual o contributo da implementação do PCI na construção do meu desenvolvimento profissional. Assim, parto para a discussão do desenvolvimento profissional através da análise da minha prática pedagógica, das decisões ao nível do currículo ao longo do desenvolvimento do PCI, num contexto do 1.º Ciclo, o que resulta na construção de uma determinada identidade profissional.

2.1. Objetivos do projeto

Assim, considerando que este projeto de investigação se orienta por características da metodologia de investigação-ação, e de acordo com a questão de investigação, defino alguns objetivos gerais, que se tornam relevantes para a análise do meu desenvolvimento profissional, sendo eles:

- Desenvolver a intervenção pedagógica através da metodologia de construção de PCI;
- Compreender o contributo que o desenvolvimento da metodologia do PCI tem para a construção da identidade profissional;

E ainda, destaco os seguintes objetivos mais específicos:

- Refletir sobre o âmbito das decisões curriculares através da construção de um PCI;

- Compreender qual o papel do professor nas aprendizagens das crianças;
- Refletir sobre as estratégias, atitudes e ações tomadas na minha prática pedagógica;
- Analisar a minha prática pedagógica, junto dos diversos atores educativos (professora cooperante, supervisor(a), pais, ...);
- Considerar a importância da formação inicial (e contínua) para o desenvolvimento profissional;
- Observar a evolução do meu desenvolvimento profissional ao longo da intervenção pedagógica;

Sucintamente, considerando as características e necessidades do contexto educativo mostrou-se relevante o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado (PCI), utilizando, como estratégia central, a aprendizagem cooperativa, com o objetivo de compreender o meu desenvolvimento curricular e profissional.

3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados

Considerando que este projeto atende às características da metodologia de investigação-ação, e considerando a utilização do método (auto)biográfico, importa especificar os instrumentos e técnicas utilizados para a recolha de dados. Assim, segundo Latorre (2003), o investigador deve selecionar a(s) técnica(s) a utilizar, escolhendo a que melhor pode dar resposta à questão e aos objetivos de investigação.

Neste âmbito, atendendo ao pressuposto de que é esse o papel que desempenhei ao longo do projeto, destaco que, embora os professores-investigadores, defendam “o rigor e a sistematicidade como princípios para uma investigação de qualidade”, as condições de investigação a que são sujeitos são diferentes das dos académicos. Assim, existem métodos e técnicas que melhor se adequam à condição de professor-investigador. Note-se que este assume o papel de “participante completo”, ou seja, “de investigador que estuda um contexto no qual participa integral e quotidianamente pela natureza do seu trabalho e não apenas para efetuar uma investigação” (Máximo-Esteves, 2008, pp.86-87).

Portanto, notando a diversidade de técnicas e instrumentos existentes para recolher e registar os dados, apenas refiro, e exploro, aqueles que os professores-investigadores mais usam, e que eu própria utilizo neste projeto: a observação, do qual resultam as notas de campo e diários, e a imagem, que inclui fotografias e vídeos.

Antes demais, destaco que a **observação** é uma atividade fundamental que está ligada à

metodologia de investigação-ação, sendo uma técnica elementar para a recolha de informação (Latorre, 2003). É esta técnica que permite ao observador (investigador) “o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p.87).

Neste âmbito, e considerando o papel que eu própria desempenhei no contexto, o observador pode assumir o papel de **observador participante**, no qual “o investigador interage com os participantes mas não é um membro do grupo” (Coutinho, 2011, p.290).

Assim, na observação participante há uma combinação de técnicas de observação e análise de dados que inclui a observação e a participação do próprio observador. É, então, caracterizada, pela sua “natureza participativa”, podendo ser considerada como um método interativo que requer um envolvimento do observador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar (Latorre, 2003). Em suma, pode-se definir como:

“uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que, à partida, lhe é estranho ou exterior e que lhe vai permitir integrar-se progressivamente nas atividades das pessoas que nele vivem” (Morgado, 2012, p.89).

Portanto, após a observação o investigador necessita de registar a informação em algum suporte físico, como é o caso das notas de campo ou diários. Assim, no que diz respeito às **notas de campo**, podemos sublinhar que o investigador necessita de registar as suas ideias, estratégias, reflexões e palpites (Bogdan & Biklen, 1994), sendo isso, sinteticamente, o que as define. Podem-se distinguir como sendo “registos descritivos” (notações e descrições), que retratam, da forma mais precisa e minuciosa, as pessoas/participantes, contexto, ambiente, ... ou “material reflexivo” (análise), que inclui o que o investigador ouve, vê, pensa, experiencia e medita (Bogdan & Biklen, 1994), isto é, os seus sentimentos, ideias, dúvidas, interpretações acerca do que o rodeia (Máximo-Esteves, 2008; Coutinho, 2011).

Em suma, as notas de campo podem-se definir como os registos que contém informação obtida ao vivo pelo investigador e que contém descrições e reflexões obtidas no contexto em que está (Latorre, 2003).

Quanto aos **diários** (de bordo, de classe, do investigador) podem-se caracterizar como os relatos dos professores nos quais registam as suas observações, analisam as vivências e refletem sobre as suas práticas, misturando “descrições, comentários e análises” dos mesmos (Marcelo, Formação de Professores - Para uma Mudança Educativa, 1999, p. 187). Os diários enfatizam um lado mais pessoal do trabalho de campo, pois, como já foi mencionado, inclui as emoções, reações, sentimentos a tudo o que rodeia o professor-investigador. São os “registos pessoais e personalizados sobre a prática, é a partir

deles que os professores analisam, avaliam, constroem e reconstroem as suas perspetivas de melhoria da aula e de desenvolvimento profissional” (Hobson, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 2002; citados por Máximo-Esteves, 2008, p.89). No entanto, Cochran-Smith e Lytle (2002) alertam para o facto de que os diários são mais do que “meros registos” das notas de campo e incidentes críticos; são “portas abertas” para a sala de aula, com as quais os leitores, através da experimentação indireta possam “ver” (e compreender) as ações dos professores. Consequentemente, devido à sua riqueza descritiva, reflexiva e interpretativa, este é um dos recursos metodológicos mais recomendado (e utilizado) pelos professores-investigadores na investigação (Máximo-Esteves, 2008).

As **fotografias**, segundo Bogdan & Biklen (1994) fornecem dados descritivos, utilizadas, muitas vezes, para a compreensão do que é subjetivo e são analisadas, frequentemente, de forma indutiva. São consideradas uma fonte secundária no qual, ultrapassando a sua função estética ou artística, tratam-se de documentos que contêm informação visual que pode ser utilizada, posteriormente, após serem convenientemente arquivadas, para análise sempre que tal seja necessário (Máximo-Esteves, 2008).

Noto que, para além das técnicas mencionadas, importa mencionar toda a **análise documental** que foi utilizada para fundamentar, sustentar e sistematizar o processo de intervenção pedagógico, bem como a definição da investigação. Neste âmbito, sublinho que importa atender à pertinência e relevância das fontes e manter uma atitude crítica na sua análise, por parte do investigador. Uma vez que esta análise documental constitui um procedimento fundamental, pois permite verificar a veracidade dos documentos e contextualizar a informação recolhida (Morgado, 2012).

Importa, também, mencionar a utilização das **produções dos alunos** que ajudam a perceber o grau de afetividade dos resultados em termos de aprendizagens e a compreender as decisões tomadas em termos curriculares, e que influenciam o meu desenvolvimento profissional.

Por fim, nomeio as **reflexões semanais**, que não sendo uma técnica formalmente contemplada na metodologia de investigação-ação, permite que, a partir de situações de destaque, de problemas ou incidentes críticos, ocorridos no contexto educativo, possa refletir sobre os mesmos, fundamentando-os à luz da literatura, o que contribui para a mudança e adequação da prática pedagógica.

4. Plano de intervenção

Como foi sendo mencionado ao longo do presente relatório, o foco da investigação incide no meu desenvolvimento profissional, enquanto futura professora. Contudo, tal não seria possível sem a interação com as crianças e, por sua vez, sem a consideração das suas características e especificidades.

Como tal, tornou-se necessário considerar quais as melhores estratégias a aplicar, naquele contexto específico, indo ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, promovendo um desenvolvimento globalizador, integral e significativo dos mesmos e, simultaneamente, refletindo sobre a minha prática, adequando-a ao contexto em questão.

Desta forma, a proposta de um Projeto Curricular Integrado (PCI), no contexto de 1 CEB, pretendia visar uma prática pedagógica integradora, que orientasse uma “gestão curricular diferenciada e contextualizada” (Roldão, 1999, citada por Alonso, 2001, p. 2). Encarando o currículo “de forma flexível e aberta”, e não como algo “prescritivo e sagrado” (Alonso, 1996, p.11), o projeto de intervenção é construído progressivamente, atendendo a estes pressupostos, à medida que eu própria me desenvolvo profissionalmente. Assim, atendendo a uma visão integradora dos diferentes conteúdos e conhecimentos, propostos no currículo, pretendia-se promover experiências de aprendizagem, que solicitassem “um trabalho conjunto e articulado desses saberes” (Alonso, 2005, p.22) para ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, ao mesmo tempo que eu tinha a possibilidade de “crescer” profissionalmente, o que faz jus ao princípio de isomorfismo da formação de professores.

Além disso, após a observação do contexto, identificando as suas dificuldades, escolhi como ponto de partida a utilização de textos literários. Estes permitem estabelecer a relação entre as diferentes temáticas e conteúdos a explorar, promovendo a integração curricular, além de se revelar como um meio cativante para despertar o interesse e curiosidade dos alunos para as atividades propostas, promovendo a sua participação e, conseqüentemente, as suas aprendizagens.

Por sua vez, aliada à utilização dos textos literários, considerando as características do contexto, no sentido de colmatar algumas necessidades encontradas e potencializar as aprendizagens das crianças, optei por utilizar a aprendizagem cooperativa como estratégia central, no desenvolvimento do PCI.

Neste âmbito, surge a aprendizagem cooperativa, que procura responder a estas aspirações, não esquecendo o sucesso escolar das crianças (Bessa & Fontaine, 2002). Esta emerge, então, como uma estratégia que utiliza o debate, a interação e o diálogo entre os alunos como forma de adquirir conhecimentos e desenvolver competências. Posto isto, através da promoção de atividades, significativas e integradoras, que promovem a partilha (de ideias, de saberes, de emoções, de materiais, ...), procurei promover uma aprendizagem partilhada (e não individual), bem como a aquisição e desenvolvimento de competências sociais como a autonomia, o respeito pelo outro, a cooperação.

Em suma, a implementação do PCI permitiu encarar o currículo numa perspetiva aberta, flexível e dinâmica, promovendo um desenvolvimento do aluno como um todo, incentivando a aquisição de

aprendizagens dinâmicas e significativas para os alunos, como indivíduos participantes, ativos e críticos no seu desenvolvimento. Paralelamente, possibilitou a utilização de certos mecanismos, neste caso em específico, a utilização da aprendizagem cooperativa, partindo de textos literários, para a proposta de atividades que incentivassem a participação dos mesmos no processo de aprendizagem, enquanto me era disponibilizado “espaço” para refletir sobre as decisões tomadas e, dessa forma, adequar a minha prática pedagógica.

Considero ainda pertinente considerar que, além das estratégias mencionadas, foram utilizadas outras estratégias, como a utilização de meios tecnológicos e audiovisuais (computador, internet, ...), o recurso às artes visuais (pintura, colagem, ...), o aproveitamento de diversos materiais (lúdicos, naturais, ...) para dinamizar a exploração dos conteúdos a abordar, entre outras, como forma de promover situações de aprendizagem para os alunos.

5. Modelo de análise dos dados

Atendendo aos instrumentos e técnicas utilizadas na recolha de dados (fotografias, reflexões semanais, diários de bordo, ...), ao longo da prática pedagógica, e tendo em conta o plano de intervenção, torna-se pertinente referir como se pretende proceder à sua organização e análise. Neste sentido, considero as dimensões do conhecimento profissional (“dimensão profissional, social e ética”; “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”; “dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade”; e, por fim, “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida”), que resultam num perfil de professor a desenvolver, tanto na sua formação inicial, como ao longo da sua prática profissional, nomeadas no Capítulo II, como o referencial para a reflexão do projeto de intervenção pedagógica e, neste caso específico de investigação.

Desta forma, utilizo o “Instrumento de avaliação formativa e sumativa da prática profissional”¹⁰ (Anexo 1), e considero, em termos globais, o “perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”, publicado em anexo ao Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Considero ainda, com especial interesse, os “perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico” (mais especificamente, a este último), consagrados no anexo ao Decreto-Lei n.º 241/2001, também de 30 de

¹⁰ Instrumento de avaliação elaborado por Luísa Alonso e Carlos Silva, em 2011/2012, consensualizado entre os Diretores dos Mestrados a que se destina e a Coordenadora Geral dos Estágios de Ensino do Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

agosto. Munida destes instrumentos, pretendo analisar o desenvolvimento da minha prática pedagógica, ao longo da intervenção realizada no contexto de 1.º ciclo, e compreender a construção do meu desenvolvimento profissional, atendendo às dimensões anteriormente mencionadas, através da seleção e reflexão de diferentes momentos ocorridos ao longo do projeto de intervenção pedagógica, a explorar no próximo capítulo, onde faço o tratamento e análise dos dados. Como já referimos, a análise e reflexão a desenvolver, concretiza-se a partir das diferentes dimensões que o professor deve desenvolver no decorrer da sua prática pedagógica, a citar: “dimensão profissional social e ética”; “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”; “dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade” e “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Alonso e Silva, 2005; 2012).

CAPÍTULO IV:
CONTRIBUTOS DE UM PROJETO CURRICULAR
INTEGRADO NO DESENVOLVIMENTO
CURRICULAR E PROFISSIONAL

Apresentação

Neste capítulo pretendo, então, mostrar o meu percurso ao longo da prática concretizada no contexto em 1CEB. Assim, espero conseguir narrar aquilo que vivenciei, o que senti, quais os meus receios e as minhas dificuldades, mas, também, quais as minhas conquistas. Desta forma, pretendo apresentar uma narrativa, que permita descrever e refletir, sobre a minha jornada, no sentido de compreender o meu desenvolvimento profissional e a construção da minha identidade profissional de que daí decorre.

Inicialmente, faço uma breve introdução do trabalho realizado no contexto educativo, bem como uma breve reflexão sobre quais as minhas expectativas acerca da experiência de estágio, antes da construção e implementação do PCI, para demonstrar a minha integração no grupo. De seguida, descrevo, resumidamente, o projeto de intervenção concretizado, através do alinhamento do PCI, desenvolvendo, como exemplo explicativo, de forma mais detalhada, uma das atividades integradoras. Finalizo este ponto mostrando a conclusão do projeto (de intervenção) desenvolvido com as crianças. Em suma, pretendo refletir sobre as minhas aprendizagens e conhecimentos, analisando momentos que presenciei no decorrer desta experiência.

Finalmente, no sentido de analisar o meu progresso, pretendo refletir sobre as minhas experiências, sustentadas pelas reflexões, diários, notas de campo e fotografias, partindo das diversas dimensões que o professor deve desenvolver, a citar: *dimensão profissional social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.*

1. A construção do “eu”: o início...

Chegou a altura de estagiar no 1.º Ciclo, um momento que eu ansiava mas que, também, me provocava um certo nervosismo. Era daqueles sonhos que nós temos, enquanto crianças, em que “vagueamos” pelas diversas profissões até que, realmente, nos fixamos numa. Eu soube, desde de cedo, inspirada pelos (bons) exemplos que fui tendo, que quando “fosse grande” iria ser professora. Tinha chegado essa altura... Perante mim tinha uma turma desejosa de conhecer a “nova professora” e uma professora cooperante expectante quanto ao trabalho que eu iria realizar. Tinha, agora, oportunidade de colocar em prática todos os conhecimentos e aprendizagens que fui adquirindo ao longo da minha formação académica e, conseqüentemente, “crescer” enquanto profissional.

Ao contactar pela primeira vez com a turma deparei-me com algumas situações que poderiam constituir desafios para mim, e um deles era o facto de integrar dois anos distintos (2.º e 3.º ano de escolaridade) no desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica.

Além disso, tinha, também, a preocupação do trabalho que poderia ser desenvolvido com o grupo em questão. Este mostrava-se entusiasmado e participativo, era extremamente dinâmico e tinha um vasto conjunto de interesses. Mas surgiram questões que me fizeram refletir.... Qual seria a metodologia mais adequada? Quais as estratégias que poderiam ser aplicadas? Qual o tema (ou temas) que poderiam ser explorados? E, não menos importante, qual seria o meu papel, enquanto professora? Colocadas estas questões, tornou-se necessário “seguir em frente”, refletindo sobre as mesmas, à procura de múltiplas respostas e, certamente, de novos desafios, novas questões. Assim,

sinto-me expectante quanto ao desafio que vou enfrentar. Sinto um pouco de receio e insegurança (é uma turma heterogénea). No entanto, sinto que tenho o apoio de todos os intervenientes (professora cooperante, funcionários, alunos, supervisor, ...) e tenho um contexto constituído por crianças curiosas, participativas, autónomas, ... Penso que será um desafio mas acredito, sem dúvida, que será uma boa experiência¹¹.

Dessa forma, após a observação da turma, conhecendo as suas características, potencialidades e dificuldades, e em concordância com a professora cooperante e o professor supervisor, foi tomada a decisão de desenvolver um PCI, que utilizasse a “aprendizagem cooperativa” como estratégia central, partindo de pressupostos da “educação literária”.

Aos poucos fui-me integrando, onde fui desenvolvendo atividades que promovessem o trabalho de grupo, a partilha e o diálogo, observando atentamente como é que as crianças reagiam, tanto à minha prática, como às atividades propostas. Consequentemente, a turma foi-se “habitando” à minha presença, a professora cooperante foi observando a forma como eu interagia com as crianças, qual a minha postura no contexto educativo, e eu fui-me mentalizando de como poderia encontrar respostas, ultrapassar os desafios que tanto me preocupavam e me mantinham em alerta constante.

Portanto, posso assumir que as primeiras semanas de observação permitiram que especulasse sobre o futuro, sobre como seria o meu período de estágio e, além disso, reforçaram aquilo que eu pensava há muito...Que queria “tornar-me” numa professora capaz de utilizar metodologias que “fujam” às estipuladas pelo ensino tradicional, capaz de encarar o aluno como um sujeito ativo e crítico no seu desenvolvimento, capaz de promover aprendizagens significativas, de forma dinâmica, capaz de

¹¹ Excerto retirado do *Diário de Bordo* (7 de março de 2017).

promover a participação e envolvimento do aluno. Daí, ser eu o “foco” de estudo, pois é através da análise de todo o meu percurso, da reflexão da minha prática, das diferentes incidências onde estive envolvida com todos os intervenientes do contexto educativo e formativo, que me posso consciencializar progressivamente do meu “eu” profissional, do seu desenvolvimento e da forma como isso pode marcar a minha identidade profissional, no sentido de tornar-me numa professora capaz de enfrentar e participar em tudo isso, em todas essas experiências, e, quem sabe, em muito mais.

2. O desenvolvimento do Projeto Curricular Integrado

Após contextualizar, um pouco, como foi a minha experiência nas primeiras semanas de estágio, e qual a visão do que me esperaria dali para a frente, torna-se pertinente apresentar, de forma breve, o Projeto Curricular Integrado implementado no contexto educativo, para que seja possível refletir sobre o trabalho realizado com as crianças, o qual promoveu o meu desenvolvimento enquanto profissional.

2.1. Princípios educativos orientadores da ação pedagógica

O conceito de Projeto Curricular Integrado (PCI), como a própria definição indica, baseia-se na ideia do currículo como um todo integrado (Zabalza, 1992; Alonso, 1996), apresentando-se numa perspetiva de *desenho aberto, flexível e dinâmico*.

Posso salientar que, do ponto de vista metodológico, o PCI assenta numa *abordagem globalizadora*, onde se organizam os conteúdos de forma integrada (atividades integradoras), incentivando a procura e resolução de problemas, através das experiências, promovendo a significatividade e funcionalidade das mesmas (Canal, 1997; Alonso, 2001).

Finalmente, uma das características do PCI é o seu desenvolvimento através da orientação por princípios educativos que sustentam “todo o desenho curricular, dando um sentido e coerência às decisões e ações” tomadas (Alonso, 2001). Por sua vez, estes baseiam-se numa conceção humanista, construtivista, ecológica e sócio crítica do desenvolvimento humano, onde o processo de aprendizagem é considerado um processo de construção pessoal e social do conhecimento. Simultaneamente, estes são considerados numa perspetiva filosófica, sociológica e psicopedagógica, que evidencia o papel formativo e cultural da escola (Freitas & Araújo, 2000/2001).

Assim, tendo em conta a caracterização do contexto e da turma, realizada no Capítulo I, considerando as conceções filosóficas, sociológicas e psicopedagógicas do currículo (fontes ou

condicionantes do currículo escolar), destaco, de seguida, alguns dos **princípios educativos** que estruturaram o Projeto Curricular Integrado desenvolvido, ao longo do estágio em 1CEB.

Numa perspetiva filosófica, atendendo à importância de formar alunos autónomos e participativos, para enfrentarem os problemas do dia a dia, destaco o **princípio da educação para a liberdade e autonomia**. Dessa forma, ao longo do desenvolvimento do projeto, apresenta-se aos alunos situações, as quais estes devem resolver de forma autónoma e eficaz.

Nesse sentido, apelando ao **princípio da responsabilização**, os alunos devem ser, também, responsáveis pelo seu processo de aprendizagem, onde se promove a consciencialização dos alunos enquanto cidadãos ativos e responsáveis, incentivando-os a “julgar” o que os rodeia de forma crítica, construtiva e criativa.

Por fim, considerando a importância de uma aprendizagem e desenvolvimento de todos os domínios do ser humano (social, afetivo, psicomotor, cultural, cognitivo, ...), nomeio o **princípio da educação para o desenvolvimento integral**. É necessário considerar que a educação dos alunos necessita de promover o conhecimento, não só intelectual, isto é, a aprendizagem de conhecimentos e saberes, mas também um desenvolvimento em todos os domínios, quer seja afetivo, social, psicomotor e cultural.

Seguidamente, numa perspetiva sociológica, sublinho o **princípio da socialização**. Este destaca a participação dos alunos, bem como a sua integração nos grupos de pertença e na sociedade. Dessa forma, procura-se promover momentos de diálogo e debate para que os alunos partilhem as suas experiências, saberes, ideias, interesses e sentimentos, com o intuito de criar um ambiente de interação e partilha, não só entre os alunos, mas com toda a comunidade educativa.

Além disso, considerando a heterogeneidade do grupo, enfatizo o **princípio da participação** que, atendendo aos diferentes ritmos de trabalho existentes e às características dos alunos, destaca a participação ativa dos mesmos no processo de aprendizagem, independentemente dos fatores anteriormente mencionados. Assim, propõe-se aos alunos atividades interessantes e significativas que incentivem a sua participação e, simultaneamente, a sua aprendizagem.

De seguida, destaco o **princípio da cooperação**, que é uma das bases do projeto, uma vez que este tem como estratégia principal a realização de atividades pelos princípios da aprendizagem cooperativa. Então, deve-se promover o trabalho de grupo bem como os momentos de diálogo, como forma de aquisição de competências sociais, tais como a partilha, a ajuda, a autonomia, entre

outras.

Por sua vez, o **princípio da inclusão**, surge como um aspeto importante do projeto, pois, considerando que um dos alunos está sinalizado com necessidades educativas especiais, torna-se relevante adequar as atividades às suas necessidades e interesses, promovendo a igualdade de oportunidade para todos os alunos. É importante, então, que todos os alunos, tendo ou não necessidades educativas especiais, participem nas atividades propostas e, conseqüentemente, no seu processo de aprendizagem.

Finalmente, atendendo à conceção psicopedagógica, e considerando o **princípio da globalização**, as atividades propostas visam a abordagem global, integradora e funcional dos conteúdos, de forma a que os alunos construam um conhecimento global da realidade.

Por sua vez, o **princípio da significatividade das aprendizagens** assenta na ideia de que as atividades propostas partem dos interesses e das necessidades dos alunos, de forma a que a aprendizagem dos mesmos seja significativa. Como tal, é necessário considerar os conhecimentos prévios dos alunos permitindo que estes possam fazer novas aprendizagens de forma significativa e pessoal, sendo, assim, construtoras ativas do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Estas aprendizagens devem ser capazes de ser transferidas para outras situações problemáticas e tornarem-se funcionais na resolução das mesmas. Só assim, se tornam verdadeiramente duradouras e significativas, pois é a sua capacidade de utilização na prática que vai permitir tornar as crianças competentes e prontas a responder aos desafios colocados.

2.2. Prioridades de ação do PCI

Considerando, então, a caracterização do contexto, nomeadamente do grupo em que o Projeto Curricular Integrado foi desenvolvido, bem como a definição prévia dos princípios educativos que o devem orientar em termos de decisões pedagógicas e curriculares, é necessário sublinhar quais as prioridades de ação subjacentes ao mesmo.

Assim, destaco que, procurando atender às necessidades e interesses do grupo, tive também em consideração os objetivos definidos no plano curricular para o 2.º e 3.º ano de escolaridade, no sentido de proceder aqui a uma integração do currículo social e pessoalmente valorizado. No entanto, sublinho, também, o interesse de alguns objetivos e pressupostos, tanto metodológicos como conceptuais, como base fundamental para a implementação do projeto.

Desta forma, quanto aos objetivos metodológicos, importa referenciar que a principal estratégia a utilizar no desenvolvimento do projeto centra-se na “aprendizagem cooperativa”. Considero, então, que a promoção da cooperação entre os alunos é essencial, na medida, em que, através da interação, da partilha, do diálogo com os outros, as crianças adquirem aprendizagens e, conseqüentemente, desenvolvem as suas competências sociais. Como tal, na proposta das atividades, deu-se primazia ao trabalho de grupo, para incentivar a cooperação entre as crianças.

Neste sentido, destaco a promoção do espírito crítico e reflexivo como uma prioridade de ação. Considerando que as crianças, estando inseridas numa sociedade, são, também, agentes ativos da mesma. Assim, torna-se importante criar momentos de debate e de diálogo, para que as crianças partilhem as suas ideias, sentimentos, opiniões, de forma crítica e reflexiva.

Além disso, atendendo aos princípios que orientaram o PCI, destaco que as atividades propostas, visam uma abordagem integradora, e articulada, dos conteúdos e saberes abordados, promovendo o desenvolvimento e aprendizagem integral das crianças. Além disso, de forma a que as aprendizagens sejam significativas, pretendia propor experiências práticas, motivando a participação e o interesse das crianças, o que, conseqüentemente, incentiva a sua aprendizagem.

Finalmente, considerando a heterogeneidade da turma, é necessário referenciar a importância da adaptação de estratégias, ao longo do projeto, considerando as situações e as necessidades dos alunos. Para além disso, destaco a utilização de diferentes estratégias como a pesquisa, o diálogo, as experiências, entre outras, como forma de colmatar essas necessidades e de promover a aquisição de novos conhecimentos.

Respetivamente aos objetivos concetuais importa destacar a área da “educação literária”. Portanto, um dos objetivos concetuais era o contacto das crianças com as diferentes obras literárias. Neste sentido, pretende-se explorar a compreensão dos diferentes textos, neste caso narrativo e dramático, bem como as suas características formais. A partir daqui, da exploração das diferentes obras literárias, propõe-se às crianças que produzam textualmente, atendendo a esses aspetos.

Em suma, com o desenvolvimento do projeto, pretende-se que os alunos, através da produção escrita, aprendam a reconhecer as características dos diferentes tipos de texto (narrativo e dramático) e a estruturar um texto, atendendo a esses aspetos formais, a partir do contacto e exploração de algumas obras literárias.

2.3. Surgimento e justificação do projeto – desenho do PCI

O tema do projeto, denominado “As palavras voam, a escrita fica” (Figura 05) surge após diálogo com a professora cooperante, que incide na produção escrita, a partir da exploração de textos literários. Assim, partindo das obras de leitura obrigatória para o 1CEB, tais como: “A girafa que comia estrelas”, de José Eduardo Agualusa; “A pata Rainha, O Vento e os Príncipes Gémeos”, incluída na obra “Queres ouvir? Eu conto”, de Irene Lisboa; e, por fim, “Saudades para um tempo, longe, A Carochina e O Freguês Caloteiro”, da obra “Robertices”, de Luísa DaCosta, procura-se incidir na produção escrita e propôs-se a exploração dos textos, bem como das suas características que os definem.

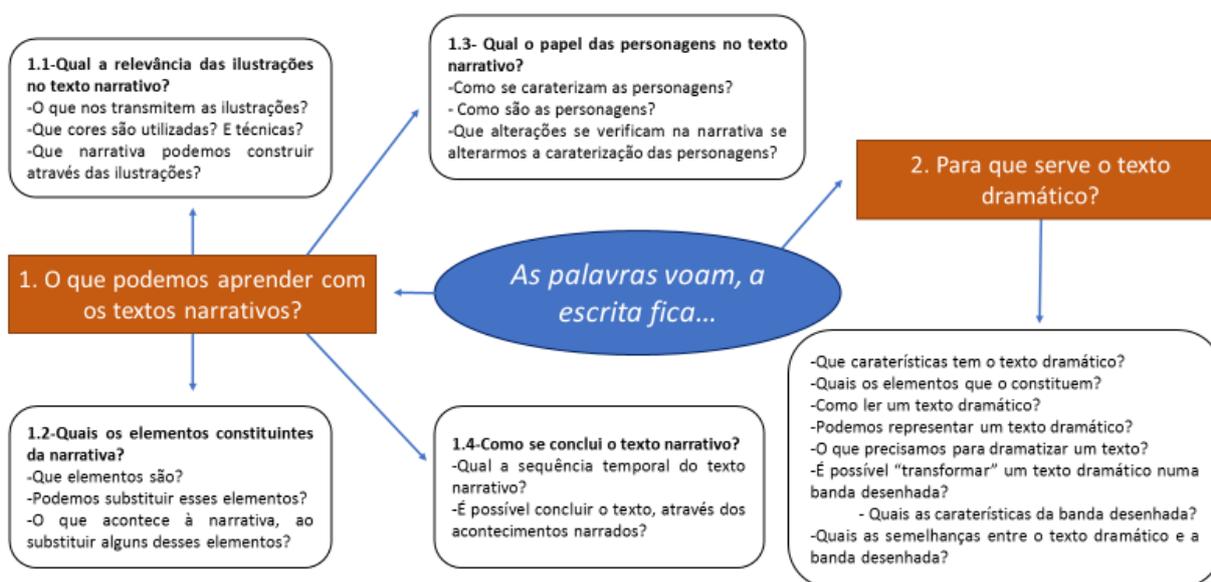


Figura 05: Desenho global do projeto

Desta forma, o tema do projeto surge, após um período de observação e diálogo com a professora cooperante. Considerando o grupo, foi possível observar que, apesar deste ser criativo, demonstrava algumas dificuldades em reconhecer as características e estruturar, formalmente, um texto. Pretende-se, assim, que os alunos, com a implementação do projeto, sejam capazes de ultrapassar essas mesmas dificuldades.

Atendendo às mudanças do mundo, quando falamos da aprendizagem das crianças, falamos, também, da necessidade de estas desenvolverem o seu espírito crítico e reflexivo, de aprenderem a adaptar-se às novas situações, a realizarem aprendizagens significativas. Posto isto, destaca-se a importância de uma educação que, para além da dimensão curricular e de ensino, passe por uma *dimensão de formação*, que baseia a dimensão curricular, mas que, para além disso, vise a formação

de indivíduos e o reconhecimento do seu papel na sociedade. Assim, como forma de promover esse tipo de formação, podemos destacar as atividades que estão relacionadas com a leitura (Silva L. M., 2002). É atendendo a estes aspetos que o tema do projeto está ligado à exploração de diferentes textos literários, não só para a aprendizagem dos conteúdos formais, que a partir deles se pode abordar, mas também, como forma de promover uma educação que passe por uma *dimensão de formação*.

Saliento ainda que o PCI foi definido considerando, tanto os objetivos metodológicos e conceituais, como as necessidades pedagógicas da turma. Desta forma, surgiram as questões e sub-questões geradoras que, a partir da exploração das obras, permitiram a implementação do projeto. É de destacar, também, que este projeto procura promover a participação das crianças, através de propostas de atividades integradoras e significativas. Sabe-se que um PCI deve ser globalizador, interdisciplinar, integrador, flexível e aberto, procurando motivar o aluno para a aprendizagem, bem como para o desenvolvimento das suas competências e saberes (Alonso, , 2002, pp.69 e 70).

Em suma, penso que a implementação deste projeto, visa uma aprendizagem global e significativa, que promove a aquisição de saberes e competências, essenciais para a formação das crianças, em todos os domínios (social, cognitivo, cultural, afetivo, psicomotor, ...), essenciais para a sua integração no meio que o rodeia.

2.4. Questões geradoras do PCI: “As palavras voam, a escrita fica...”

Com a definição do tema a explorar é importante compreender de que forma este pode ser desenvolvido, de maneira a responder às necessidades dos alunos. Assim, com o desenvolvimento do PCI, tento promover momentos em que as crianças, através da partilha e diálogo, possam aprender, de forma integrada e significativa. Desta forma, surgem questões e sub-questões geradoras, a nomear a seguir, que se pretendem investigar a partir da exploração das diferentes obras literárias, de leitura obrigatória para o 1CEB, atendendo aos aspetos mencionados anteriormente¹².

2.4.1. O que podemos aprender com os textos narrativos?

2.4.1.1. Qual a relevância das ilustrações no texto narrativo?

Com esta sub-questão, a partir da exploração da obra “A pata rainha”, de José Eduardo Agualusa, pretende-se que as crianças, através da observação das ilustrações da narrativa, percebam, o que estas

¹² Para uma análise mais detalhada das atividades propostas sugere-se a observação da “Planificação global do projeto”, presente neste relatório (Anexo 2).

transmitem ao leitor e qual a sua importância para a mesma.

As ilustrações constituem um dos elementos, que complementam e enriquecem a narrativa, porém, por vezes não está presente. Dessa forma, considerando a obra explorada, é possível que a criança entenda as ilustrações como um elemento facultativo, porém enriquecedor e relevante para o texto narrativo. Como tal, pretende-se promover a observação de ilustrações, a criação de histórias a partir de imagens, o desenho de ilustrações, entre outras atividades, de forma a que a criança se consciencialize sobre a relevância das mesmas, como elemento constituinte do texto narrativo.

2.4.1.2. Quais os elementos constituintes do texto narrativo?

A partir da exploração do conto “A pata rainha”, de Irene Lisboa, pretende-se que as crianças identifiquem e manipulem os elementos constituintes do texto narrativo. O texto narrativo é constituído por diferentes elementos que a caracterizam como a ação, as personagens, os espaços, entre outros. Assim, espera-se que as crianças, após identificarem os diferentes elementos da narrativa, os manipulem, inventando novos elementos e, conseqüentemente, criem narrativas. Além disso, através da exploração da obra, procura-se promover a aprendizagem a partir do diálogo, da comparação e das experiências práticas, para que as aprendizagens se tornem significativas.

2.4.1.3. Qual o papel das personagens no texto narrativo?

Atendendo ao facto de que um dos elementos principais do texto narrativo ser as personagens, com esta sub-questão geradora pretende-se que, a partir da exploração do conto “O Vento”, de Irene Lisboa, as crianças compreendam qual o papel das mesmas, no texto narrativo.

Além disso, considerando que as personagens são caracterizadas por adjetivos, as crianças, ao mudarem as características das mesmas, podem aperceberem-se de como isso influencia a narrativa. Isto é, apercebem-se das alterações que a narrativa é sujeita caso se altere a caracterização desse elemento, tão fundamental para a sua narração.

Com esta sub-questão visiona-se abordar um conjunto de conteúdos que, através da pesquisa, do trabalho de grupo e das experiências práticas, a criança deve interiorizar.

2.4.1.4. Como se conclui o texto narrativo?

Nesta última sub-questão, atendendo à obra “Os príncipes gémeos”, de Irene Lisboa, foca-se a atenção na estrutura temporal dos textos narrativos. Pretende-se que as crianças entendam que o texto narrativo “obedece” a uma sequência e que, através dos acontecimentos narrados, é possível criar uma

conclusão coerente, em relação a esses acontecimentos.

Além disso, aproveita-se a volta ao mundo dos "Os príncipes gémeos", para "explorar" os objetos, nomeadamente flores e "pedras" (rochas) que eles encontram no meio ambiente.

2.4.2. Para que serve o texto dramático?

Com esta questão geradora, surgem outras sub-questões, considerando a obra "Robertices", de Luísa DaCosta, para que as crianças identifiquem as características do texto dramático. Neste sentido, explora-se a leitura, expressiva e dialogada, do texto dramático, distinta da leitura do texto narrativo. Além disso, após a identificação dos elementos do texto dramático, pretende-se que os alunos "construam" (cenário e personagens), de forma a representá-lo.

Posteriormente, considerando as características do texto dramático, sugere-se que criem uma banda desenhada e que, com isto, compreendam a razão pela qual é possível criá-la, considerando as suas características (texto dramático). Assim, propõe-se atividades como dramatizações, debates, jogos (Quiz), para que as crianças adquiram, mobilizem e consolidem conhecimentos, de forma cooperativa, ativa e significativa.

2.5. Atividade integradora: Qual o papel das personagens no texto narrativo?

Após uma visão global do que consta no PCI concretizado no contexto, mostro, como exemplo explicativo, e de forma mais detalhada, a Atividade Integradora desenvolvida a partir da 3.ª questão geradora. Assim, apresento as atividades propostas, estratégias utilizadas, aprendizagens realizadas, entre outros aspetos, refletindo sobre os mesmos de forma a compreender melhor as minhas próprias aprendizagens e, conseqüente, desenvolvimento profissional.

A atividade desenvolvida inicialmente, para a exploração da questão geradora referida anteriormente, foi denominada de "O que acontece se "transformar" uma personagem?", a qual incide na exploração da obra literária "O Vento", de Irene Lisboa¹³.

Note-se, antes de mais, que a estratégia que "acompanha" o desenvolvimento do PCI é a aprendizagem cooperativa e, dessa forma, tal como se preconizava nas intervenções anteriores, no desenvolvimento desta Atividade Integradora, estava a ser utilizado o método "Learning Together", adaptado ao contexto, pelo que pretendo referenciar, ao longo deste ponto, situações em que os alunos

¹³ Observar a planificação para o desenvolvimento da Atividade Integradora (Anexo 3).

trabalham cooperativamente. Neste método, teoricamente, distribuem-se as crianças por grupos de 4 a 5 elementos, aos quais são entregues fichas individuais e, seguidamente, é distribuída ao grupo uma ficha pela qual este é avaliado. Assim, interessa salientar que este método não utiliza recompensas extrínsecas e que a avaliação se centra no produto do grupo, isto é, o produto do grupo destaca-se em face à contribuição (individual) de cada elemento. Com isto, não quer dizer que a contribuição individual não seja importante, pelo contrário, mas deve ser o próprio aluno que através de “um sentimento de interdependência e reciprocidade face aos objetivos e aos elementos do grupo” (p.60), sem motivação extrínseca, se sinta incentivado a esforçar-se para o sucesso do grupo (Bessa & Fontaine, 2002).

– Criação da narrativa a partir da alteração de uma personagem e dramatização

Retomando à exploração da atividade, solicita-se aos alunos que, em grande grupo, comentem o título da narrativa a explorar, que neste caso incide no texto “O Vento”. Desta forma, a atividade proposta, inicialmente, passa por prever o que deve acontecer no desenvolvimento da narrativa, partindo desse elemento (título), o qual não demonstra, à partida, qualquer indicação de ação pois trata-se de um nome comum. Contudo, a atividade torna-se mais enriquecedora do que seria esperado, uma vez que,

inicialmente, quando apresentei o título à turma, incentivando-os a comentá-lo, os alunos chegaram à conclusão de que o título, que era constituído por um determinante definido e por um nome comum (não tinha verbo, ou seja, não tinha ação), transmitia a ideia de movimento. Este momento, que não tinha sido planificado, permitiu-me verificar que os alunos, de forma criativa e com alguma orientação, conseguiram compreender que o próprio nome (vento) transmitia a sensação de dinamismo e movimento, mesmo o título não sendo constituído por um verbo (ação)¹⁴.

Assim, este momento complementa a atividade proposta inicialmente, contribuindo para a concretização do momento seguinte, a previsão do desenvolvimento da narrativa e a sua interpretação.

Após uma exploração prévia do título da narrativa, segue-se a organização da turma em pequenos grupos, que já tinham sido estruturados nas intervenções anteriores, pelo que os alunos já se organizam de forma autónoma e ordenada. Dessa forma, já em pequenos grupos, é-lhes sugerido uma leitura silenciosa e destaque das “palavras difíceis” para uma posterior leitura em voz alta, à vez. Antes da leitura, em voz alta, os alunos podem, então, comparar as previsões que tinham feito previamente com a narrativa lida, constatando que as mesmas coincidem, na sua maioria, com ações referenciadas no texto.

Além disso, os alunos fazem a leitura da narrativa e o levantamento das palavras cujo significado

¹⁴ Excerto retirado da *Reflexão semanal (16 a 18 de maio de 2017)*, durante o período de desenvolvimento do PCI.

desconhecem, para posterior procura no dicionário. Por um lado, na leitura da narrativa, sublinho que este momento não decorre como planeado, pois os alunos distraem-se, enquanto um dos colegas lia. Consequentemente, após algumas leituras, achei que seria mais adequado fazer a leitura, atribuindo-lhe entoação, o que incentiva a atenção dos alunos para a mesma. Por outro lado, a decisão de procurar o significado das palavras, antes de avançar para a interpretação do texto, adveio de uma intervenção anterior onde não foi realizada essa tarefa, verificando-se uma maior dificuldade para a compreensão do texto.

Neste sentido, é importante sublinhar que a compreensão das palavras dos textos contribuem, significativamente, para a sua interpretação. Numa intervenção anterior, esta tarefa não foi concretizada e, no momento em que os alunos são questionados sobre a narrativa, estes não sabem responder, devido ao desconhecimento do significado das palavras. Daí, após essa observação, ser necessário a exploração dos significados das palavras do texto para uma melhor compreensão do mesmo.

Daqui enfatizo que a minha prática teve de se adequar às situações que surgem, tanto de forma prévia como momentânea, o que só reforça a necessidade da capacidade de flexibilidade e adaptação por parte dos professores.

Por fim, após a caracterização da personagem principal (o vento), aproveitando para abordar, junto dos alunos, a classe dos adjetivos, que tem como função a caracterização dos nomes, peço que modifiquem a caracterização da mesma, utilizando os adjetivos opostos, isto é, os seus antónimos, para que possam criar uma narrativa, considerando essa alteração na personagem (Figura 6). Assim, no domínio do português, as crianças exploram a classe dos adjetivos e a sua função (caraterizar, isto é, atribuir caraterísticas aos nomes) e, ao modificar a caraterização da personagem (vento) para caraterísticas opostas, exploram os antónimos.

Além dos aspetos citados, um dos objetivos é que os alunos consigam compreender as alterações a que a narrativa pode ser sujeita com a modificação de “apenas” um dos elementos constituintes, propondo-se a criação de uma narrativa com a nova caraterização da personagem. Destaco que este momento se revela um pouco confuso para os alunos, o que me fez questionar se teria explicado a atividade da forma mais adequada e fez com que mudasse a estratégia utilizada. Assim, considerei que seria pertinente exemplificar com um exemplo prático, no qual a partir do excerto da narrativa, em conjunto com as crianças, e “transformá-lo” de forma a considerar a nova caracterização do vento, auxiliando os grupos a compreender a atividade.

Consequentemente, constata-se que, por vezes, a abordagem que fazemos às atividades

propostas, e mesmo à exploração de conteúdos, não é a mais adequada. Sendo necessário, observar a reação da turma à nossa intervenção e, dessa forma, modificá-la para que se adeque às suas necessidades, como sucedeu na situação mencionada.

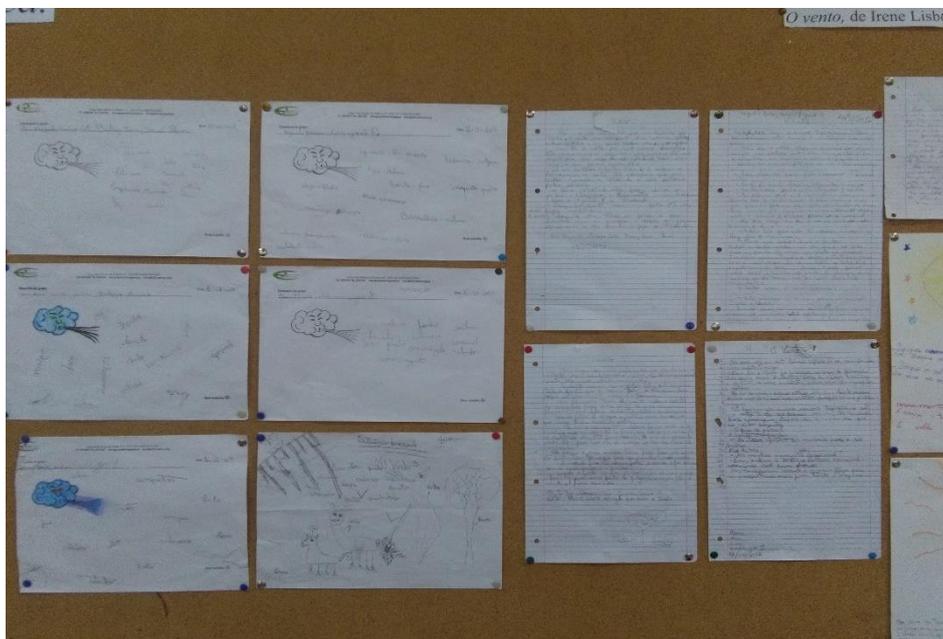


Figura 06: Ficha de grupo com a caracterização do Vento (à esquerda) e as narrativas realizadas pelos grupos (à direita).

Seguidamente, e mais uma vez, alterando a planificação de forma a fazer mais sentido face às situações que foram surgindo, proponho a dramatização da narrativa criada pelos grupos (que seria uma atividade planificada apenas para o final da atividade integradora). Tratando-se de uma narrativa, que pelo próprio título, demonstra dinamismo, fazia sentido explorar essa característica pelo que é sugerido a sua dramatização. As crianças exploram movimentos, gestos e sons, ultrapassam o seu sentimento de “vergonha” para apresentarem a dramatização aos outros grupos e lidarem com alguns obstáculos como o tempo estipulado e a presença dos outros grupos na concretização da atividade.

Assim, com algumas divergências entre os grupos (e não entre os elementos do grupo), ultrapassados através do diálogo, estes criam uma dramatização, marcada pelo imprevisto, mas que obedece às características da mesma.

Este momento, que se caracteriza pela exploração da narrativa “O Vento”, de Irene Lisboa, serve para que o grupo possa explorar um dos elementos constituintes da narrativa (as personagens) e de que forma elas contribuem para a mesma. O referido momento é também caracterizado, também, por muitas situações “não planificadas”, mas que se tornam situações de aprendizagem por parte dos alunos (e minha), demonstrando, assim, que as planificações pelas quais nos guiamos têm de ser flexíveis e

abertas e que isso exige de nós uma grande capacidade de adaptação, flexibilidade e, até, um pouco de imaginação para responder, adequadamente, aos desafios que vão surgindo no desenrolar da nossa prática.

– *Observação do “sol” e criação de cartaz ilustrativo*

No seguimento da exploração da narrativa, e diretamente relacionado com o Estudo do Meio, os alunos fazem uma experiência em que “representam” o sol, aprendendo factos sobre a estrela, reconhecendo-a como fonte de luz e calor, e sobre o “movimento de rotação e translação”.

Destaco que, antes do desenvolvimento dessa atividade, proporciona-se um *brainstorming* (Figura 07) em que os alunos mobilizam conhecimentos prévios sobre essa temática. Este momento permite que os alunos discutam sobre o tema, partilhem informação e, que aprendam significativamente, ou seja,

o brainstorming permitiu que os alunos mobilizassem conhecimentos preexistentes onde, quando abordei os novos conteúdos, interligassem ambas as informações (o novo conhecimento e o preexistente) de forma a torná-los significativos, em vez de mecânicos. Ou seja, em vez de assimilarem os conhecimentos, de forma mecânica e decorada, estes, possivelmente, foram assimilados de forma significativa.¹⁵



Figura 07: Registo das ideias do Brainstorming.

Após a experiência, em que a turma pode observar o que o sol “faz” à terra, explorando, assim, o

¹⁵ Excerto retirado da *Reflexão semanal (23 a 25 de maio de 2017)*, durante o período de desenvolvimento do PCI.

“movimento de rotação e translação” as crianças mostram-se entusiasmadas para perceberem de que forma isso acontece. A experiência é realizada por mim, onde a turma observa e partilha as suas dúvidas e ideias, mas, posteriormente as crianças quiseram fazer, livremente, a experiência, mostrando-me, a mim e aos colegas, o que aprenderam (Figura 08).



Figura 08: Exploração livre da experiência observada

De forma a promover o contacto com as expressões plásticas e, promovendo a aprendizagem cooperativa, sugere-se às crianças que criem um cartaz ilustrativo sobre a experiência observada, para que possam organizar e expor os conhecimentos adquiridos a partir da mesma (Figura 09).



Figura 09: Construção do cartaz ilustrativo, a partir da experiência realizada.

Assim, a turma organiza-se em grupos (que já tinham sido previamente estruturados devido ao método de aprendizagem cooperativa utilizado) e a partir da informação partilhada, e que pode ser consultada a partir do quadro (Figura 7), estes podem selecionar e organizar o que aprendem num cartaz, utilizando algumas técnicas de artes visuais à sua escolha (pintura, colagem, ...).

Destaco, aqui, que a exploração de conteúdos não precisa de se cingir à leitura de manuais, pois, como se pode verificar, através de uma experiência de observação (e posterior exploração) e da utilização das artes plásticas, consegui abordar conteúdos ligados ao Estudo do Meio. Além disso, este tipo de estratégias promove uma maior participação das crianças, pois incentiva-as a participar, a observar, a mobilizar conhecimentos, a ser criativos e, conseqüentemente, a aprender.

Este momento é marcado pelo trabalho cooperativo que as crianças desenvolvem e pela forma como resolvem os seus conflitos, uma vez que, todos os grupos apresentam as suas dificuldades e acabam por utilizar diferentes estratégias na concretização da atividade.

Caraterizado, então, pela diversidade, consegui observar grupos que trabalham de forma organizada, que resolvem os seus conflitos e apresentam um cartaz estruturado e criativo, grupos que se concentram na disposição da informação e não tanto na ilustração (como a maioria acaba por fazer), grupos que, nas intervenções anteriores tinham dificuldades em gerir as suas divergências e que, agora, utilizam o diálogo para conseguirem chegar a acordo (em vez de discutirem e se dispersarem um pouco da realização da atividade).

Destaco que os grupos organizam-se desta forma durante algumas intervenções o que contribui para que, gradualmente, estes consigam superar as suas divergências e concentrem-se mais na concretização da atividade solicitada. Denota-se, então, um esforço e uma melhoria nas competências sociais das crianças como a partilha, a aceitação pela opinião do outro, o diálogo como forma de resolverem os seus conflitos, a utilização de estratégias que envolvem todos os elementos do grupo no trabalho desenvolvido. Isto mostra-me que a utilização da aprendizagem cooperativa como estratégia facilita a superação de conflitos entre as crianças, pois “obriga-as” a arranjar forma de os resolver e, conseqüentemente, facilita a sua aprendizagem devido ao contato, em termos de partilha de ideias e conhecimentos, que têm com os que os rodeiam.

Em suma, esta atividade permite que os grupos resolvam as divergências que persistiram ao longo das semanas e, além disso, permite que os alunos utilizem as expressões plásticas para organizarem, de forma criativa, autónoma e livre, o conhecimento adquirido anteriormente.

– *Construção e interpretação de gráficos de barras com o tempo meteorológico*

O momento seguinte da atividade integradora envolve algumas alterações, após uma observação atenta do contexto. Assim, o que está planeado, inicialmente, incidindo na área da matemática, mais concretamente no tratamento de dados, relaciona-se com a construção de um gráfico de barras e a sua interpretação sobre o estado meteorológico do mês atual (maio), a ser organizado em grupo.

Contudo, a turma encontra-se agitada e barulhenta, pelo que ponderei ser mais adequado que concretizem a atividade de forma individual para se concentrarem na tarefa a realizar. Além disso, quando os alunos começam a observar o calendário para recolher os dias e constatarem que, como o mês não havia terminado, o gráfico não fica “completo”, sugeri que o construam, então, atendendo ao mês anterior ao período de férias escolares, que incidia no mês de março.

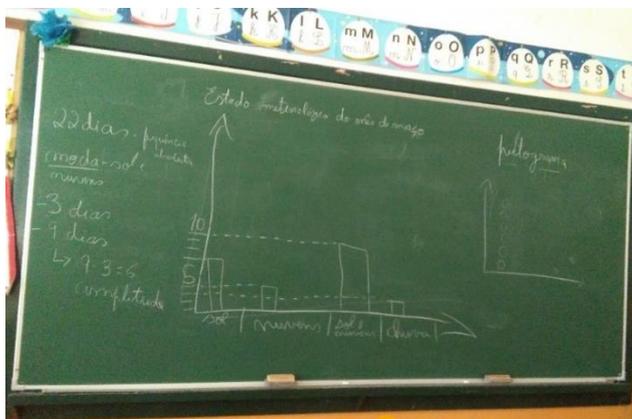


Figura 10: Gráfico de barras do tempo meteorológico do mês de março

Observando a imagem 10 podemos verificar que, com o desenvolvimento desta atividade os alunos conseguem recolher dados, construir o gráfico de barras e interpretá-lo, analisando aspetos como: a moda, a amplitude e a frequência absoluta. É de destacar que esta atividade está ligada, ainda, à exploração da narrativa, que coincide com um dos estados do tempo (vento), sublinhando a possibilidade de interdisciplinaridade na concretização das atividades propostas às crianças e, também, parte da observação de aspetos do seu quotidiano, facilitando a aquisição dos conteúdos abordados.

Retomando ao facto da turma concretizar a atividade individualmente, destaco que “os alunos acabaram por sentir necessidade de realizar a atividade em conjunto, partilhando, em pares ou em grande grupo, dados sobre o estado meteorológico do mês de março”¹⁶. Atribuo esta situação ao facto de os alunos, ao longo das intervenções, realizarem as atividades de forma cooperativa e, quando lhes solicito que trabalhem individualmente, autonomamente, começam a partilhar informações, ajudando-

¹⁶ Excerto retirado da *Reflexão semanal (23 a 25 de maio)*, durante o período de desenvolvimento do PCI.

se, entre si.

Assumo uma posição de mediador, apenas para moderar o barulho, mas observo que a turma se “organiza” de forma a poder realizar a atividade cooperativamente, isto é, partilham informações que os colegas não têm ou então esclarecem dúvidas, para que todos consigam completar o gráfico.

Assim, a concretização desta atividade fica marcada por algumas mudanças e, também, pelo espírito de entreajuda dos alunos que, a meu ver, resulta do trabalho desenvolvido ao longo da prática pedagógica, uma vez que,

pedi às crianças para realizarem o gráfico com os dias do mês de março, em vez de maio, de forma individual (na planificação estaria estipulado que seria em pequeno grupo). No entanto, como faltava informação aos alunos (do estado do tempo de alguns dias) estes começaram a ajudar-se, isto é, a partilharem informação entre eles, realizando a atividade de forma pacífica, organizada e cooperativa.¹⁷

Este é um dos momentos que realmente marca a minha prática pedagógica pois, além de observar a autonomia do grupo para conseguirem realizar a atividade, uma vez que apenas me mantenho como mediadora, mostra-me que o grupo aprende a partilhar. Sublinho que, o grupo manifesta-se de forma extremamente criativa, aberta e dinâmica, mas apresenta ainda alguma competitividade entre os alunos, principalmente no início do projeto. Poder observar uma situação como a mencionada anteriormente, faz-me sentir que a estratégia utilizada torna-se a mais adequada para aquele contexto pois estava a possibilitar o desenvolvimento de competências sociais nas crianças.

Ainda neste âmbito, surge a oportunidade de criar um pictograma com os dados do gráfico de barras. Nesta situação em particular consigo observar atitudes de entreajuda, partilha, diálogo e cooperação, entre as crianças (Figura 11). Destacam-se vários momentos, tais como: não tendo material suficiente para utilizar a cola e a tesoura, ao mesmo tempo, distribuem o material de forma a que todos os elementos participem; distribuem tarefas envolvendo todos os elementos do grupo na concretização da atividade; quando se deparam com obstáculos, como no caso em que dois elementos querem realizar a mesma tarefa, conseguem dialogar e chegam a um consenso. Mais uma vez, consigo observar a partilha (de materiais e ideias) e a cooperação entre os elementos do grupo, que utilizam o diálogo como forma de resolverem as suas diferenças e, mais uma vez, assumo uma posição de mediadora, onde são as crianças que “conduzem” as suas aprendizagens, resolvem os seus conflitos, assume a orientação da realização da atividade.

¹⁷ Nota de campo registada no dia 24 de maio de 2017.

No sentido de complementar a atividade integradora, a partir de uma sugestão da professora cooperante, de forma a completar a exploração dos conteúdos sobre os astros, exploro uma apresentação em Powerpoint sobre o sistema solar. Esta atividade, permite que os alunos consolidem alguns conhecimentos sobre os conteúdos, no domínio do Estudo do Meio, abordados ao longo do desenvolvimento da atividade integradora.



Figura 11: Construção do pictograma

Findando o desenvolvimento da atividade integradora, posso constatar que são várias as aprendizagens realizadas, tanto por mim, como pelas crianças. Sinto que, ao longo da intervenção tive toda a liberdade para me assumir como professora daquela turma, contando, tanto com o seu apoio, como com o apoio da professora cooperante.

Quanto à turma, e concretamente nesta fase de desenvolvimento do projeto, observo que as crianças se tornam mais autónomas na concretização das atividades e mais cooperativas e solidárias na partilha de conhecimentos e experiências, conseguindo lidar melhor com as diferenças existentes entre eles e deixando “de lado” a competitividade que os caracterizava. Ao desenvolverem as atividades propostas a postura de “ser o melhor” dá lugar ao sentimento de partilha, de ajuda, de diálogo e aceitação pelo outro, fazendo com que me sinta orgulhosa e gratificada pelo trabalho desenvolvido.

Além disso, tive sempre ao meu lado a professora cooperante que, por um lado, me deu total liberdade para agir e para definir a minha prática, mas por outro me apoiou e ajudou quando me sentia mais insegura. Ao longo do desenvolvimento da atividade integradora, permitiu-me ser autónoma, proporcionou-me momentos de diálogo para discutir sobre a minha intervenção e, depositando a sua confiança em mim, possibilitou que fosse a “professora” da sua turma, por breves “instantes”.

2.6. Conclusão do projeto

Tratando-se de um PCI que teve como principal estratégia a aprendizagem cooperativa, sendo que esta visa a partilha e o diálogo entre os alunos, posso dizer que mostra-se importante a existência de um “espaço” que possibilite o desenvolvimento destas competências.

Portanto, desde o início do desenvolvimento do projeto que as crianças foram incentivadas a partilhar, as suas ideias, as suas dúvidas e as suas aprendizagens, que se exprimissem e aprendessem a expor os seus pensamentos e a ouvir e respeitar os dos outros.

Sublinho que o grupo, desde do primeiro momento que me apresentei como a nova “professora”, sempre foram comunicativos e expressivos, contudo, era um tipo de expressão um pouco egoísta e desorganizada, pois comunicavam para se “fazer ouvir”, mas não aceitavam a opinião dos outros.

No decorrer do projeto, tal foi-se alterando e as crianças, gradualmente, foram aprendendo a “falar”, mostrando as suas ideias, a sua posição perante algum assunto, mas, também, a escutar, e a respeitar o que os outros tinham para dizer.

Sublinho, então, a importância que os momentos de diálogo têm para os alunos, tanto para desenvolverem habilidades de discurso, como a argumentação, como também para aprenderem a “expressarem-se” naturalmente, reconhecendo que têm direito a fazê-lo. Consequentemente, os alunos aprendem a respeitar, também, as opiniões dos outros.

Assim, compete ao professor reconhecer a “voz” que o aluno tem para se pronunciar e criar oportunidades que incentivem esses momentos, promovendo o seu desenvolvimento linguístico, pessoal e social.

Neste âmbito, de forma a expor os trabalhos realizados e procurando uma forma dos alunos, e da comunidade, poderem observá-los e sentirem-se valorizados pela concretização dos mesmos, foi criado um espaço, um painel com esses trabalhos, que fora gradualmente construído ao longo do desenvolvimento do projeto.

Como tal, verifiquei que os próprios alunos, autonomamente e aos poucos, começaram a observar os trabalhos realizados (seus e dos seus colegas) e eram capazes de os “julgar”, isto é, observavam e davam a sua opinião sobre eles, mas de forma justa, crítica e argumentativa.

Além disso, procurando a divulgação do trabalho realizado e dando “voz” aos alunos para que falassem sobre o projeto, convidaram-se os pais para observarem o painel e, tal como era possibilitado

às crianças, que exprimissem as suas opiniões sobre o mesmo e sobre o desenvolvimento do projeto realizado. Pode-se observar o painel construído no Anexo 4, demonstrando os produtos de algumas das atividades concretizadas, bem como as aprendizagens que foram sendo adquiridas e sistematizadas pelas crianças.

3. Análise reflexiva do projeto: a construção do desenvolvimento profissional

Atendendo às competências das diferentes dimensões que o professor deve desenvolver no decorrer da sua prática pedagógica, abordadas, anteriormente, no enquadramento teórico e, partindo de uma análise mais detalhada do “Instrumento de avaliação formativa e sumativa da prática profissional” (Anexo1) utilizado na minha avaliação da Prática de Ensino Supervisionada, chega o momento de refletir sobre o caminho que percorri, ao longo da intervenção pedagógica, orientada pelo desenvolvimento do PCI. Assim, pretendo refletir, mais detalhadamente, sobre a prática desenvolvida, considerando os receios que enfrentei e as conquistas que alcancei, no “percurso” para a construção do meu desenvolvimento profissional e para a clarificação da minha identidade profissional, no fundo, aquilo em que acredito e quero ser como professora.

Assim, a análise do meu desenvolvimento curricular e profissional fez-se considerando o “Perfil geral de desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundários”, consagrado no Decreto Lei nº240/2001, de 30 de agosto. Porém, a análise do desenvolvimento curricular e profissional não está, exaustivamente e unicamente, centrada neste perfil partindo, também, de outros instrumentos teóricos tal como o “Perfil específico do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, consagrado no Decreto Lei nº241/2001, de 30 de agosto, e do instrumento das PES, que aponta para algumas competências e descritores que orientaram a minha prática pedagógica.

3.1. A construção das dimensões de desenvolvimento profissional

3.1.1. Dimensão profissional social e ética

Ao longo do desenvolvimento do projeto, e considerando o contexto, tentei propor atividades que promovessem a cooperação entre a turma. Como já mencionei, anteriormente, o grupo era bastante competitivo e, por causa disso, surgiam muitos conflitos, daí acabei por optar por explorar a “aprendizagem cooperativa” como estratégia central do desenvolvimento do PCI.

Nesse âmbito, direcionei a minha prática de forma a promover a cooperação entre as crianças nas atividades que lhes eram propostas. Destaco que, no início do projeto, a própria organização da turma (em pequenos grupos) era um dos motivos que propiciava esses desentendimentos. Contudo, tentei que os alunos, perante um “problema”, o analisassem e, através do diálogo entre eles, chegassem a uma solução que fosse plausível para todos. Este foi, sem dúvida, um dos maiores desafios, devido às características da turma, mas mantive a conceção de que os alunos, através da partilha de ideias e do diálogo, fossem autónomos na resolução dos seus problemas. É certo que se no início essa postura proporcionava conflitos, pois “obrigava” as crianças a discutirem sobre os seus desentendimentos, para chegarem a uma resposta, aos poucos, pude observar que tais situações se tornavam menos frequentes e quando surgiam eram resolvidas com mais facilidade e de uma forma construtiva.

Considerado o que foi mencionado acima, destaco um momento em que, numa situação de trabalho de grupo, em que os alunos estavam a trabalhar de forma cooperativa na construção de uma banda desenhada sobre a obra “Robertices”, de Luísa DaCosta¹⁸, partilhando ideias e sugestões entre os elementos, surgiu um pequeno “conflito” entre duas crianças:

R.C: Cátia, olha a ideia do T! No último quadradinho, colocamos o Roberto, o Freguês e o Coro a fazer uma vénia que assim parece que estão a agradecer.

R.C: É mesmo uma boa ideia, não achas?

Estagiária: Muito bem T, é uma boa ideia mesmo. Fico contente por te ver a dar sugestões.¹⁹

Note-se que o T era uma criança que provocava alguns conflitos, pois não cooperava com os colegas, normalmente, e daí esta ser uma situação em que o reconhecimento do RC e a partilha do T terem sido significativos.

Ainda nesta situação surge, posteriormente, um conflito que coloca dois elementos do grupo a dialogar para chegar a um consenso:

M: T, não contornes a marcador! Vais estragar!

Estagiária: Então, T, não podes fazer assim, certo? O que fazes, então?

M: Ele não pode pintar a marcador logo, senão depois suja tudo!

T: Tenho de pintar a lápis, então?

M: Pintas a lápis e depois contornas! Pronto, já usas o marcador.

Além deste, pude observar outros momentos, ao longo do desenvolvimento do projeto em que as crianças, perante uma situação problemática, em vez de se chatearem ou mesmo recusarem-se a

¹⁸ Ver anexo 2, da Planificação global do projeto para uma análise mais detalhada da atividade.

¹⁹ Excerto de diálogo retirado do *Diário de Bordo* (13 de junho de 2017).

realizar a atividade, resolviam-na através do diálogo e da argumentação.

Para além disso, constatei que as crianças começavam a tentar integrar todos os elementos dos grupos de trabalho, em vez de os isolar, promovendo a sua participação e, paralelamente, associado a esta atitude de união, enquanto grupo, também responsabilizavam os seus elementos quando estes não agiam da maneira mais correta, como se pode verificar nas duas situações seguintes, respetivamente.

Então, na primeira situação:

Num dos casos, um dos elementos não estava a participar, voluntariamente, isto é, não fora o grupo que o tinha posto de parte por ter mais dificuldades, e o próprio grupo tentou integrá-lo na atividade:
RC: Olha para a imagem... O que vês na imagem, B? Podes dizer-me? (...)

Estagiária: Achei correto o que fizeste com a B. Ajudaste-a a participar na atividade e integraste-a no grupo.

RC: Sim, e ela participou!²⁰

Na segunda situação:

Contudo, um dos elementos decidiu ir ao recreio, deixando os restantes a realizar a atividade sozinhos. Curiosamente, o grupo não “denunciou” o colega e, por acaso, apercebi-me que faltava um dos elementos, pelo que o fui chamar. O grupo aceitou o colega, mas chamou-o à atenção, perante a sua atitude...

A: Deixaste-nos a trabalhar sozinhos.

J: Eu fui falar com a minha tia.

A: Sim, mas nós somos o teu grupo... E ainda não terminamos isto. Não vamos estar a trabalhar por ti, enquanto tu estás no recreio!²¹

Em suma, procurei que ao longo da evolução do projeto, as atividades que propunha aos alunos, promovessem a cooperação entre eles e que, estes, resolvessem os seus conflitos, autonomamente, através da partilha e do diálogo, num ambiente de respeito e aceitação pela (diferença de) opinião e pelo outro. Tentei, então, promover o desenvolvimento de competências dos alunos, tais como a autonomia, o respeito, a partilha, entre outras. Como referi, esta postura, inicialmente, criou alguns atritos, pois procurava que os alunos “enfrentassem e resolvessem” situações problemáticas, mas, ao manter essa atitude, observei que, progressivamente, isso contribuiu para que situações desse género fossem menos frequentes e resolvidas mais facilmente.

Simultaneamente, e de forma um pouco contraditória ao que mencionei, uma vez que mantive a ideia de que a promoção do convívio e diálogo era a “resposta” para a resolução de problemas, eu

²⁰ Excerto retirado da *Reflexão Semanal (26 a 27 de abril de 2017)*, durante o período de desenvolvimento do PCI.

²¹ Excerto retirado da *Reflexão semanal (2 a 4 de maio de 2017)*, durante o período de desenvolvimento do PCI.

própria procurei assumir uma postura aberta e flexível. Tenho consciência de que a prática que desenvolvemos, enquanto aprendizes, não é perfeita e, também, cometemos falhas. Mas sem dúvida que o meu desejo de aprender era mais forte e queria ouvir o que tinham a dizer sobre a minha prática pois, assim, poderia mudar.

Portanto, ao longo do estágio, além da interação com a turma, pude contar com a presença da professora cooperante, que era a pessoa que me observava diariamente e que melhor poderia destacar os aspetos mais ou menos positivos da minha ação. A professora cooperante proporcionava-me toda a liberdade e autonomia para agir e eu sentia essa responsabilidade, mas, também, sabia que tinha alguém para debater sobre isso e para me alertar para certos aspetos. Assim, num ambiente de comunicação, pude trocar ideias com a professora de forma a poder refletir, mais profundamente, sobre a minha prática pedagógica e assim melhorá-la, ao longo do tempo.

Sublinho, também, que a certa altura da nossa prática surgem algumas situações que se destacam como desafios, em que nos questionamos sobre qual será atitude mais correta a ter. Destaco uma das situações em que tive de refletir sobre a minha ação:

Neste âmbito destaco uma situação que se evidenciou, na qual durante toda a realização da experiência (“O que faz o sol?”) um dos alunos esteve a conversar, distraíndo-se e perturbando os restantes colegas da turma. Como tal, quando sugeri aos grupos que criassem o cartaz, sugeri, por sua vez, que esse aluno o criasse sozinho.²²

Neste caso específico, considerei que o aluno realizasse a atividade sozinho, não propriamente como um “castigo”, mas para que este se apercebesse de que precisava de estar concentrado para poder realizar a atividade proposta. Curiosamente, o facto de o colocar a realizar a atividade individualmente, fez com que se esforçasse para criar o cartaz, de forma bem estruturada e organizada, onde a informação era objetiva e informativa.

Assim, destaco que em situações como a mencionada acima, procurei refletir, primeiramente, sobre a atitude que seria mais adequada, o que não é uma tarefa fácil pois permanece o sentimento de dúvida sobre o que será mais correto. Contudo, sublinho que se no início do estágio me sentia um pouco insegura perante situações como a referenciada, à medida que o projeto se desenvolvia sentia-me mais confiante e assertiva para agir em “situações difíceis”. Procurei, então, que a minha prática fosse correta, do ponto de vista ético e profissional, agindo de forma a respeitar os interesses e direitos das crianças.

²² Excerto retirado da *Reflexão Semanal (23 a 25 de maio de 2017)*, durante o período de desenvolvimento do PCI.

Nesta dimensão destaco, também, a relação que estabeleci com todos os intervenientes e que me ajudaram a desenvolver enquanto profissional (e pessoa). Como fui mostrando ao longo deste ponto, a relação que estabeleci com o contexto, nomeadamente com as crianças e com a professora cooperante, contribui, e facilitou, para que me sentisse segura e confiante ao longo de todo o desenvolvimento do projeto. Contudo, para além disso, pude contar com a ajuda dos pais, que colaboraram com as crianças, e comigo, nas atividades propostas. Pude contar com o apoio dos meus colegas de curso, nomeadamente, da minha colega de estágio (no pré-escolar), que me ajudou na troca de ideias e na partilha de dúvidas e sentimentos, uma vez que nos encontrávamos na mesma situação. E, por fim, mas não menos importante, com a orientação do professor supervisor, que me guiou em todo o trabalho desenvolvido, desde a revisão das atividades propostas ao esclarecimento de dúvidas, consegui desenvolver o PCI junto das crianças. Sublinho, então, que o percurso realizado não foi feito sozinha e que foi com o apoio de todos os intervenientes neste processo que foi mais fácil ultrapassar as dificuldades, alcançar as conquistas e, assim, desenvolver-me profissionalmente.

Por fim, descrimino que é em momentos em que não estamos a lecionar, em que não estamos a explorar conteúdos, seja dentro ou fora da sala de aula, em que não estamos a desenvolver projetos, que podemos ver o quanto gostamos da profissão docente. São momentos em que uma “simples” conversa sobre algum interesse da criança ou o envolvimento em dias especiais (como a festa de fim de ano), por exemplo, me mostram que, realmente, me sinto realizada enquanto professora. Num momento específico, no âmbito da Semana da Leitura (*Continuum de Leitura*), em que a turma tinha oportunidade de contactar com um conjunto de livros, lendo-os silenciosamente, uma das crianças estava com um livro e era para ele tão interessante que vinha, frequentemente, à minha beira para questionar e comentar:

R: Este livro fala sobre máquinas que nem eu conheço... É muito fixe!

Estagiária: Pois é, é um livro sobre todo o tipo de máquinas.

R: Pois é... Sabias que o cilindro antigo funcionava... ai... como é que era? Ah... tinha um cilindro.

(...)

R: E isto...é um cronómetro! O que é?

Estagiária: Olha pensa lá... Conta o...?

R: Tempo! Nossa, este é gigante... Nós, nos computadores, agora temos um pequenino...

(...)

R: Este livro está cada vez mais estranho! A primeira máquina voadora... Tinha isto, rodas e isso... E depois temos a primeira máquina voadora “natural” que tinha falcões e uma cápsula. Que estranho!²³

²³ Excerto de diálogo retirado do *Diário de Bordo* (30 de março de 2017), em que a criança continuou a explorar o livro e a fazer novos comentários e questões sobre o mesmo.

Atendendo ao excerto do diálogo, posso mencionar que este foi um momento que me marcou, pela sua simplicidade e importância, pois o facto da criança se sentir tão entusiasmada e curiosa com aquele livro, de tal forma que sentia necessidade de conversar comigo sobre o mesmo, mostrando os seus conhecimentos, questionando, comentando, tornou-se claro que eram estes “pequenos” momentos (e não só) que me faziam feliz e evidenciavam o gosto pela profissão.

Desta forma, ao longo do estágio, procurei manter uma postura aberta e flexível, definindo os meus valores e princípios, tentando aprender com o grupo e com a professora cooperante o que, a meu ver, contribui para a minha evolução enquanto profissional.

3.1.2. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem

O período de estágio permitiu-me, também, desenvolver uma metodologia que, até aquele momento, apenas a tinha perspectivado, sobretudo do ponto de vista teórico. Assim, pude desenvolver um PCI, na realidade de um contexto educativo de 1CEB, constituindo umas das aprendizagens mais marcantes, mas, também, um grande desafio.

Neste sentido, ao desenvolver um PCI, deixei “de lado” a concepção de currículo tradicional para abraçar uma perspectiva de currículo integrado, flexível e aberto, procurando promover aprendizagens significativas, através das propostas de atividades integradoras.

Dessa forma, considerando os aspetos mencionados anteriormente, sublinho que o conhecimento sobre o PCI, até ao momento do seu desenvolvimento, era apenas quase exclusivamente teórico, adquirido pela formação académica, pelo que o seu desenvolvimento deixou-me na expectativa. Por um lado, apercebi-me que a realidade, que a sua aplicação prática, era mais complexa e “afastava-se”, em certa medida, do que a teoria “mostrava”, por outro, exigiu que mantivesse uma atitude aberta e flexível, o que, por vezes, se tornava difícil devido à incerteza sentida.

Assim, procurei adotar uma atitude que me ajudasse a superar as inseguranças que tinha em relação ao desenvolvimento do PCI, apoiando-me nas leituras teóricas sobre o mesmo, nas conversas com a professora cooperante e o orientador, no contexto e nas aprendizagens das crianças. Dessa forma, consegui, progressivamente, tornar-me mais confiante quanto à aplicação da metodologia, encarando-a como uma forma diferenciada e dinâmica de ensino, em que as crianças são sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, questionado, participando, conhecendo, refletindo e sentindo-se motivadas a aprender.

Paralelamente aos aspetos mencionados anteriormente, evidenciaram-se outras questões no

desenvolvimento do projeto. Portanto, inicialmente, observei o contexto para compreender como era o grupo, ou seja, quais seriam os seus interesses e dificuldades, para que pudesse desenvolver um projeto que fosse ao encontro das suas necessidades. Assim, encarei este momento (observação)²⁴, que aparentemente não é relevante, como um dos mais significativos, uma vez que é este o ponto de partida do projeto, onde consegui informações sobre o contexto que me permitiram fazer uma intervenção mais contextualizada e adequada ao mesmo.

Seguidamente, com o início do projeto, chegou a altura de fazer as planificações das atividades, através de um abordagem globalizante e integradora, de forma a que o grupo adquirisse aprendizagens constituintes das diversas áreas curriculares. Mas, também, isto se tornou uma tarefa mais complexa do que seria esperado. A meu ver, as planificações, constituem um guião para aquilo que nós, professores, queremos fazer, salientando aspetos como os objetivos, as atividades, os materiais, etc.; em suma, servem para nos orientar na nossa prática. Contudo, não nos pudemos esquecer que tal “guião” deve ter um caráter flexível e, sem dúvida, pude observar isso ao longo da minha intervenção pedagógica, como destaque no momento seguinte:

Assim, sublinho que a planificação, inicialmente estruturada, foi sofrendo alterações, à medida que as atividades iam sendo desenvolvidas. Desta forma, inicialmente, a atividade proposta era a de criar um cenário que representasse um “fundo” para a narrativa criada pelos alunos, a partir da observação das imagens do livro, para, posteriormente, colar as personagens, construídas em origami, nesse cenário. Contudo, os alunos foram criando o cenário, representando, também, as personagens, não fazendo sentido colar o origami no cenário criado. Então, em vez disso, as construções realizadas em origami, foram utilizadas no cartaz, que os grupos criaram com as características e curiosidades das personagens do livro (“Girafa e galinha do mato”).²⁵

Desta forma, pude constatar que a planificação das atividades propostas no âmbito do projeto não tem um caráter estático e inflexível, pelo contrário, pois são sujeitas a situações, ao longo da intervenção, que nos “obrigam” a alterá-la da forma mais adequada. Sublinho, também, que inicialmente, me assustava um pouco este dinamismo, pois tinha receio de não conseguir responder adequadamente a esses imprevistos ou imponderáveis. No entanto, ao interiorizar que a planificação está sujeita a mudanças, quer seja o tempo, uma nova questão, a proposta de uma atividade por parte das crianças, etc, fui-me tornando mais assertiva e, conseqüentemente, mais confiante perante esse aspeto.

Além disso, procurei que as atividades propostas ao grupo fossem estimulantes, dinâmicas e que

²⁴ A observação é uma atividade que está ligada à metodologia de investigação-ação, sendo uma técnica elementar para a recolha de informação (Latorre, 2003), como se verifica no Capítulo III, do presente relatório.

²⁵ Excerto retirado da *Reflexão semanal (2 a 4 de maio de 2017)*, durante o período de desenvolvimento do PCI.

promovessem a sua participação e, conseqüentemente, as suas aprendizagens. Assim, tentei que estas estivessem interligadas, dando continuidade à exploração dos conhecimentos, procurando que os alunos não só adquirissem novos conhecimentos, mas que os mobilizassem, e fossem interdisciplinares, isto é, que envolvessem as diferentes áreas de conteúdo.

Como tal, apresento o seguinte exemplo:

Para a realização da atividade (impressão de rochas e flores na argila), utilizei o livro “Os príncipes gémeos”, onde as crianças mobilizaram conhecimentos sobre o mesmo, em relação ao que príncipes encontraram na viagem pelo mundo, nomeadamente, flores e rochas. Então, questioneei as crianças sobre as rochas, que tinham sido explorados na intervenção anterior.

Estagiária: Lembra-se das rochas que estudamos na outra intervenção?

RC: Granito!

M: Xis... Xista!

Estagiária: Xisto, que também é conhecida por...?

Crianças: Ardósia! (...) (as crianças foram nomeando todas as rochas que tinham sido explorados)

Estagiária: Lembra-se do argilito?

Crianças: Sim!

Estagiária: E como é que ela era? Era mole, duro?

Crianças: Era mole!

T: Sim, quando passamos a unha, ela ficava marcada! (este era um “truque” para verificar a dureza das rochas).

Estagiária: Muito bem!²⁶

Como mostra o exemplo, este constitui um dos momentos em que tentei dar continuidade às atividades propostas, em que partindo da exploração de um livro, na área do Português, abordei conteúdos relacionados com as rochas, na área do Estudo do Meio, para a “impressão” de materiais naturais na argila, na área das Expressões Plásticas, procurando que as crianças fossem articulando e mobilizando os conhecimentos que iam adquirindo com o desenvolvimento do projeto.

Noto que, o projeto desenvolvido no contexto educativo, denominado por “As palavras voam, a escrita fica...” teve como ponto de partida a exploração de livros literários, incidindo na educação literária. Após observação do contexto, pude observar que o grupo era extremamente criativo, porém apresentava dificuldades na organização e estruturação de textos, tornando-se pertinente que o desenvolvimento do projeto incidisse nesse aspeto. Assim, todo o desenvolvimento do PCI teve como fio condutor a exploração de textos literários, onde procurei promover atividades, dinâmicas e estimulantes, que motivassem as crianças a participar de forma natural e, assim, a adquirir aprendizagens significativas, mas partindo sempre da abordagem de uma obra literária. Em suma, através de textos literários tentei propor

²⁶ Excerto retirado do *Diário de Bordo (6 de junho de 2017)*. Este diálogo surgiu no seguimento do desenvolvimento da atividade integradora *Como se conclui o texto narrativo?*, que se pode observar na Planificação global do projeto do presente relatório (Anexo 2).

atividades que fossem integradoras, que promovessem aprendizagens significativas para as crianças, com o intuito de que estas pudessem ultrapassar as dificuldades sentidas na organização e estruturação de textos.

Neste âmbito, importa salientar a forma como fiz a gestão do currículo, ao longo do desenvolvimento do projeto. Portanto, quando contactei pela primeira vez com o contexto educativo pude observar que o método de ensino aprendizagem era diferente daquilo que eu estava à espera. A realidade é que contava com um contexto que utilizaria o ensino tradicional, transmissivo e apoiado na utilização dos manuais escolares. Contudo, a professora cooperante afastava-se do uso dos manuais e propunha atividades que partiam da realidade das crianças (situações concretas do seu quotidiano) para as motivar a aprender.

Assim, destaco a situação seguinte:

A professora cooperante abordava com o grupo as medidas de comprimento, procurando mostrar a razão de existir uma medida-padrão (metro), onde os alunos mediram as mesas da sala de aula através das palmas das mãos:

Prof: A mesa da M mede 9 palmas e a da B mede 12 palmas.

A: A mesa é maior?

Prof: A tua mesa é igual...Podes é ter a mão mais pequena e, por isso, dá mais palmas. As medidas são diferentes por causa disso.

(...)

Prof: A tua mesa é maior que as outras, B?

B: Hum...Sim.

Prof: É? Olha vamos lá medir as mesas.

B: Não...Elas são iguais!

Prof: então vamos ver as palmas. A tua, como é, em relação à palma do R? (O R mediu a mesa como 7 palmas).

B: A minha é mais pequena.

Prof: Muito bem. Por isso é que a tua mesa mede mais palmas, pois a tua palma é mais pequena.²⁷

Esta situação, tais como outras similares, mostraram-me que a forma como a professora cooperante ensinava aproximava-se daquilo que eu queria desenvolver juntos das crianças. Confesso que isto me ajudou quando chegou o momento de intervir, e desenvolver o projeto. Ao observar a facilidade com que a professora cooperante punha em segundo plano os manuais, partindo de obras literárias e situações concretas do quotidiano das crianças, para as ensinar, senti-me mais segura para fazê-lo também.

Assim, partindo das obras literárias, tal como mencionei anteriormente, procurei integrar as

²⁷ Excerto retirado do *Diário de bordo (14/03/2017)*, durante o período de observação do contexto educativo.

diferentes áreas curriculares nas atividades que eram propostas de forma a responder às necessidades das crianças. Considero, porém, que esta não é uma tarefa fácil e, muitas vezes, é um processo complexo planificar e gerir as atividades de forma a que estas tenham uma abordagem integradora e globalizante das diferentes áreas curriculares. Mas, tal como mencionei anteriormente, o facto de ter observado a forma como a professora cooperante ensinava, bem como a confiança que esta e as crianças depositaram em mim, fez com que me sentisse mais à vontade. Dessa forma, senti que, com o desenvolvimento do projeto, se tornava mais fácil e natural gerir o currículo de forma flexível e integrada, enquanto, também eu, me desenvolvia curricular e profissionalmente.

Por fim, menciono o aspeto da organização da turma que eu considerei um obstáculo, inicialmente, visto ser caracterizada pela sua heterogeneidade, tanto a nível de faixa etária, como a nível de competências e necessidades. Porém, após conhecer as crianças e observar a interação que estas mantinham, entre elas e entre a professora cooperante, depressa me consegui orientar e orientar a minha prática. Portanto, como fui mencionando ao longo do relatório, após observar as características do contexto, utilizei a aprendizagem cooperativa como estratégia central, no sentido de, através de momentos de interação, partilha e cooperação, promover o desenvolvimento de competências sociais e a aprendizagem.

Em suma, adotei uma metodologia (PCI) que se reflete como uma forma de ensino dinâmico, perspetivando uma abordagem globalizadora e integradora do conhecimento, que promove as aprendizagens dos alunos de forma ativa e significativa. Daqui resultou o projeto “As palavras voam, a escrita fica...”, assente na educação literária, onde através da exploração de textos, e a promoção de atividades de escrita e leitura, procurei que as crianças ultrapassassem as dificuldades sentidas nessa área. Paralelamente, utilizei uma estratégia (aprendizagem cooperativa) considerando a heterogeneidade da turma e as suas características e necessidades, para que, através de momentos de trabalho de grupo, de partilha, de diálogo e de cooperação, as crianças pudessem aprender uns com os outros. Concluo que nem sempre isso foi “tarefa” fácil, mas procurei assumir uma postura tão dinâmica como o projeto e o próprio contexto, observando, questionando, pesquisando e refletindo, de forma a que conseguisse adequar a minha prática e promover a participação e a aprendizagem de todas as crianças.

3.1.3. Dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade

É preciso sublinhar que a escola faz parte de uma sociedade e os alunos, como parte integrante da escola, são cidadãos ativos e de pleno direito, o que faz com que esta tenha a função de promover a sua integração na sociedade. Este é, também, um espaço que promove o desenvolvimento de

competências, atitudes e saberes, onde os alunos exercem o direito de aprender. Assim, os métodos de aprendizagem a explorar com os seus alunos devem ter em consideração essa vertente de uma participação ativa na vida da escola e da comunidade, que reverte para uma função socializadora da escola.

Dessa forma, ao longo do período de estágio, procurei ter uma atitude de abertura o que implica, também, a abertura à comunidade educativa. Relacionado com a própria escola, no período em que estagiei, foram promovidas um conjunto de atividades no âmbito do seu lema “uma escola, uma família” e, contando com o apoio e incentivo da professora cooperante, procurei participar ativamente no desenvolvimento das mesmas.

Esta semana foi um pouco diferente, uma vez que, decorreu a semana da leitura, terminando com o Dia da Poesia (31 de março de 2017). Como tal, as atividades propostas às crianças, ao longo da semana, incidiram, principalmente, na leitura. Desta forma, ao intervir, a atividade proposta incidiu na criação de um poema, e da sua representação, através de gestos e sons, para apresentação no Dia da Poesia.²⁸

Portanto, procurei enquadrar-me na comunidade, agindo ativamente e participando nas atividades que esta organizava, mesmo que não estivessem diretamente ligadas com o projeto a desenvolver, procurando fazer uma ponte significativa entre essas atividades o âmbito do projeto.

No âmbito propriamente dito do desenvolvimento do projeto, foram muitos os momentos que procurei envolver a comunidade e, paralelamente, que a comunidade educativa (pais, alunos, professores, ...) pudesse, ela própria, tomar a iniciativa de participar no mesmo, sendo que para isso o projeto disponibilizava modos de potencializar essa participação.

Assim, tentei que os pais acompanhassem o desenvolvimento das atividades e as aprendizagens das crianças, sugerindo pequenas “tarefas” ao longo do projeto, tais como: pesquisas, diálogo com os familiares sobre algum tema, recolha de materiais, entre outros. Nesse sentido, procurando não sobrecarregar os pais com “pedidos demasiado exigentes”, estes envolviam-se no projeto, acompanhando o seu progresso e colaboravam com as crianças na sua realização.

Especificamente, numa das situações, no âmbito da exploração do texto dramático²⁹ sugeri aos alunos que pesquisassem sobre os “Robertos”, dialogando com os seus familiares (pais, avós, ...), sobre o que poderiam ser e que memórias associavam a eles. Consequentemente, os alunos trouxeram

²⁸ Excerto retirado da *Reflexão Semanal (28 a 30 de março)*, durante o período de desenvolvimento do PCI.

²⁹ Ver anexo 2, que corresponde à Planificação global do projeto, para melhor uma compreensão das atividades desenvolvidas.

algumas ideias:

M: Eu sei o que são os “Robertos”!

Estagiária: E então, partilha com a turma o que encontraste.

M: A minha mãe diz que sabe que são fantoches.

R. M: E os meus avós chegaram a ver “Robertos”.

Estagiária: Muito bem. Mais alguém quer falar sobre os “Robertos”?

R:M: E eu também pesquisei: “Os Robertos são marionetas de luva, utilizados por um marionetista numa guarita, e não se vê (marionetista)”.³⁰

Para além de situações como a mencionada acima, os alunos realizaram pesquisas, tanto propostas por mim, como de forma autónoma (sozinhas ou com os pais). Portanto, as crianças contactaram com as novas tecnologias, utilizando-as para a construção de novos conhecimentos (e não apenas para lazer) e, simultaneamente, mostraram-me que as atividades propostas eram interessantes e dinâmicas, levando-os a participar, o que, a meu ver, é um dos aspetos fundamentais para a aprendizagem.

Por sua vez, neste âmbito, destaco duas situações em que pude observar o empenho das crianças no projeto. Numa delas, o M trouxe um livro (enciclopédia ilustrada) aquando da atividade em que propus a construção de um cartaz ilustrativo da experiência “o que faz o sol?”³¹. Para o aluno “estávamos a falar do sistema solar e, então, eu pedi aos meus pais para trazer o livro para a escola, para mostrar”³², mostrando o livro à turma que, posteriormente, foi utilizado na construção do cartaz (Anexo 5). Noutra situação, o RC tinha pesquisado sobre o movimento de rotação da terra e quis partilhar com os seus colegas, propondo que fizesse um esquema no quadro para que a turma visse (Anexo 6). Tanto numa situação como noutra, pude constatar que as crianças “respondiam” às propostas que eu lhes fazia, mostrando que as atividades eram interessantes para elas, além de que o facto de fazerem pesquisas de forma voluntária e autónoma, me fazia sentir que elas estariam, realmente, envolvidas no projeto que estavam a desenvolver, como cheguei a refletir:

Neste âmbito, destaco a atitude das crianças que, ao longo de toda a semana, me foram trazendo pesquisas escritas, para afixar na escola, ou curiosidades para dizer aos colegas de turma, acerca dos conteúdos que foram abordados. Esta atitude leva-me a crer que os alunos interiorizaram os conteúdos e, para além disso, procuraram formas de saber mais sobre os mesmos, através da

³⁰ Excerto retirado do *Diário de Bordo* (7 de junho de 2017), onde, na continuação do diálogo, as crianças exploraram, também, o significado de “guarita” e “marionetista”.

³¹ Consultar Anexo 3, que corresponde à planificação da atividade integradora e/ou ver págs. 76-85, do presente relatório, que corresponde à análise da mesma.

³² Excerto retirado de uma nota de campo (23 de maio de 2017).

realização de pesquisas ou diálogos com os pais.³³

Findado o projeto, e considerando toda a dinâmica e partilha existente, achei que seria vantajoso que os pais pudessem observar a “totalidade” do projeto desenvolvido, uma vez que participaram no mesmo. Como tal, foram convidados a observar e comentar o painel³⁴ contruído com os trabalhos realizados pelas crianças e quais os contributos que eles próprios fizeram para a sua concretização. Como tal, obtive algumas opiniões como:

Pais1: A M adora o que estava a ser feito.... Está sempre a falar disso!

Pais2: Ela estava sempre a pesquisar e queria que ajudássemos. Um dia disse para ela parar e ela respondeu-me logo: Isto não é TPC! É para o projeto!

Pais3: Isto é uma mais-valia para eles! Estão sempre entusiasmados e com vontade de aprender porque lhes interessa o que está a ser “dado”.³⁵

Em suma, após o projeto ter terminado, e “olhando para trás”, fica a ideia de que dei o meu melhor, procurando que o projeto fosse uma construção de “todos”. Sei que poderia ter feito algumas coisas de maneira diferente e, provavelmente, promover um envolvimento maior por parte dos pais. Contudo, o facto de sentir, em todo o desenvolvimento do projeto, que consegui que os alunos se envolvessem, que os pais se envolvessem, fazem-me acreditar que é possível promover a aprendizagem das crianças num ambiente de abertura e cooperação, em que o diálogo e a partilha são essenciais. Sobretudo, entendo que há razões para acreditar que essa aprendizagem se torna significativa e motivadora, quando partilhada junto dos colegas, na turma, quando exteriorizada para a comunidade escolar e educativa, pela visibilidade e importância que proporciona ao que foi aprendido. A sistematização e a comunicação dessas aprendizagens à comunidade são também formas de melhorar a consciência dessas aprendizagens e do significado atribuído pelos alunos às mesmas.

3.1.4. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida

Á luz da literatura, posso afirmar que o nossa formação e desenvolvimento enquanto profissionais é contínuo e, assim, o estágio marca-se como uma fase de aprendizagem, de evolução, de mobilização e aquisição de conhecimentos, de “construção” da nossa identidade, nesse processo.

Ao longo da nossa formação académica, vamos adquirindo a teoria que fundamentará a nossa

³³ Excerto retirado da *Reflexão semanal (30 de maio a 1 de junho de 2017)*, durante o período de desenvolvimento do PCI.

³⁴ Ver imagens do painel construído na pág. 87 do presente relatório.

³⁵ Algumas das ideias dos pais sobre o projeto desenvolvido (remete para o final do ano letivo 2016/2017, no final do mês de junho de 2017).

prática, portanto, foi durante o período de estágio que pude mobilizar os conhecimentos que adquiri, teoricamente, e pude explorá-los na prática pedagógica. Neste âmbito, apresentou-se como um desafio realizar tal tarefa, pois é perante a realidade, quando somos “obrigados” a agir, que aprendemos.

Dessa forma, procura-se que me defina, um pouco, durante este período, como um profissional reflexivo, crítico, investigativo, onde a minha prática pedagógica se adequa ao contexto educativo em que me insiro.

Como tal, paralelamente ao projeto realizado (e fundamentando-me nisso para o seu desenvolvimento), procurei registar e refletir sobre os “passos” que dava, procurando melhorar a minha ação. Assim, as reflexões, os diários, as notas de campo e as fotografias, eram instrumentos que utilizava para analisar a minha prática e, conseqüentemente, adequá-la ao contexto em questão.

Além da constante reflexão que deveremos ter perante a nossa ação, na nossa profissão, enquanto professores, surgem situações que exigem que façamos uma análise mais aprofundada sobre a mesma, fundamentando-a teoricamente e tentando compreender, para que possamos agir da forma mais adequada. Destaco a situação específica de um aluno sinalizado com dislexia, com uma avaliação diagnóstica pouco favorável da instituição escolar anterior, em que procurei saber mais sobre essa dificuldade de aprendizagem e, também, sobre o aluno:

Antes de mais, mobilizando os conhecimentos, anteriormente adquiridos, sublinho que a dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica (DAE), de origem neurobiológica, que acaba por interferir no processo de ensino e aprendizagem. (...)

Note-se que este aluno mudou de escola (para a presente instituição) no ano letivo anterior. A partir dessa situação, fui observando, com mais atenção, o aluno, verificando qual a relação que este mantinha com os colegas, quais os seus maiores desafios e quais os seus interesses.³⁶

Sublinho que situações como a mencionada, em que terei de observar mais “cuidadosamente” para que possa agir da forma mais correta, são frequentes no nosso quotidiano, exigindo que tenha uma postura investigativa, reflexiva e, não menos importante, compreensiva.

Em suma, este período constituiu um momento de aprendizagem, em que pude aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da minha formação, em que procurei refletir e investigar sobre as situações que surgiam no contexto, procurando melhorar a minha prática pedagógica, em que me pude “definir” como professora, tornando-me cada vez mais confiante e segura das decisões que tomava, e em que considerei que este era uma fase num processo de aprendizagem e desenvolvimento

³⁶ Excerto retirado da *Reflexão semanal (21 a 23 de março de 2017)*, durante o período de observação.

que é contínuo.

Refiro também que todo o estudo de fundamentação, de preparação científica, metodológica e pedagógica para conceber, desenvolver e avaliar o PCI, pode ser considerado como um processo de formação, ainda que numa fase inicial, que me vai marcar e influenciar o que quero fazer a seguir como profissional de educação. Este é o princípio básico da formação ao longo da vida e que passa pela capacidade de saber procurar para encontrar respostas para o presente, mas que têm uma influência fundamental naquilo que somos, naquilo em que nos tornamos e na definição no que queremos ser e fazer.

3.2. A construção do “eu”; um percurso inacabado

Chegando ao fim do estágio no 1CEB sei que este foi apenas um “momento” no meu percurso para a construção do meu desenvolvimento profissional e da definição da minha identidade profissional. Foi entre muitos obstáculos ultrapassados, muitos receios sentidos, mas, também, muitas vitórias conquistadas que me comecei a afirmar como “eu” professora. E é fundamentado nessa ideia que tentei narrar, e refletir, sobre as minhas aprendizagens ao longo deste período. Ambicionando, igualmente, construir a minha identidade profissional, tendo em consideração que este foi o primeiro “passo”, de muitos outros “passos” para o fazer.

Posso afirmar que o tempo passado nesta “construção” profissional (e pessoal), pois foi breve, mas muito intensa, carregada de bons momentos, mas, também, de dificuldades e receios. Se, por um lado, houve momentos em que achava que a minha prática era adequada e respondia às necessidades das crianças, proporcionando-me um sentimento de confiança e gratificação; por outro lado, surgiam momentos em que a insegurança e o receio de errar tomavam conta de mim. Contudo, o apoio dado por todos os intervenientes educativos, bem como o reforço de que a persistência, a comunicação e a vontade de aprender são elementos essenciais, fizeram com que superasse os obstáculos e valorizasse, mais ainda, as aprendizagens, ajudando-me na construção do “eu”.

Desta forma, tentei adotar uma postura aberta à mudança, adotando metodologias e estratégias diferenciadas, que promovessem aprendizagens significativas, tanto para mim como para as crianças. Assim, assumo a ideia de que esta fase, da minha formação, e a mudança estiveram “de mãos dadas”, pois isso fez com que eu, enquanto docente, refletisse sobre a minha prática e, conseqüentemente, promovessem os processos de ensino aprendizagem do aluno (Marcelo, 1999).

Foi necessário, então, afastar-me da ideia de que o professor é um “transmissor de saberes disciplinares” (Mesquita, 2011) para adotar uma postura de que o professor é, sim, um promotor de

aprendizagens, proporcionando oportunidades para que as crianças possam construir o seu próprio conhecimento.

Aliado a essa conceção, descrimino a ideia do “conhecimento estático” e, contrariamente, partindo da ideia de que o conhecimento tem um carácter “provisório, problemático, integrado e crítico” (Alonso, 2002), pude desenvolver um PCI, promovendo atividades integradoras que possibilitassem o desenvolvimento integral e globalizante do aluno. Consegui ultrapassar o “estigma” que representa a aprendizagem através de métodos tradicionais, como a exploração de conteúdos, exclusivamente, através do manual escolar. Este foi um desafio, pois representa uma metodologia diferenciada, mas, conseqüentemente, foi das maiores contribuições para o desenvolvimento curricular e profissional e para a construção da minha identidade profissional.

Assim, tentei que o aluno fosse o “responsável” pelas suas aprendizagens, assumindo-se como um “construtor reflexivo” do conhecimento, promovendo um espírito crítico e reflexivo perante os que o rodeiam e perante a realidade. Para isso, ao longo do desenvolvimento do projeto, tentei que existisse um ambiente de comunicação e partilha entre todos os intervenientes educativos.

Paralelamente, de modo a “construir-me” enquanto professora, e na tentativa de “cumprir” aquilo a que me propus, tive de me assumir como “investigadora” da minha prática, uma vez que a promoção da construção de conhecimentos dos alunos, bem como a resposta para as questões levantadas no âmbito das atividades integradoras, exigem atitudes persistentes de estudo e reflexão da minha parte, próprias dos ciclos de investigação-ação (Alonso, 2002).

Desta forma, procurei ter uma postura flexível, investigativa, crítica, refletiva e autónoma, procurando promover um ensino dinâmico e significativo, em que os alunos eram sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem, assumindo-me como mediadora nesse processo, respeitando os interesses e as dificuldades de cada um e promovendo o desenvolvimento de competências, através de um ambiente de respeito, diálogo e partilha.

Acrescento que nós, professores, desenvolvemo-nos, aprendemos e evoluímos em interação com a nossa vida pessoal, pois “o professor é a pessoa” (Nóvoa, 1992) e, como tal, vai ser o “resultado” da nossa formação com as nossas experiências pessoais que nos irão definir. Neste sentido, destaco que o estágio, tratando-se de uma experiência em que a dimensão pessoal (os meus valores, princípios, ideais, ...) e profissional “colidem”, constituiu um período em que pude refletir criticamente sobre a minha prática e, conseqüentemente, construir uma identidade profissional baseada nesses pressupostos.

Por fim, retomando a ideia de Paulo Freire, em que nos formamos “permanentemente na prática

e na reflexão sobre a prática”, conto que este seja apenas o “início” do meu percurso, do meu desenvolvimento curricular e profissional, e conseqüente construção da minha identidade enquanto professora, pois sei que me “formarei” nesse sentido, ao longo da minha vida, adquirindo novos conhecimentos, sentindo novos receios e ultrapassando novos obstáculos. Além disso, espero que o que narrei, ao longo deste relatório, seja uma pequena “reflexão” sobre mim, e que mostre alguns marcos do que eu considero ser um dos períodos mais significativos para construção da minha identidade profissional. Foi neste período que assumi o papel de aluna e professora, simultaneamente, que tomei decisões baseadas no que seria melhor para os “meus alunos”, que assimilei conhecimentos, que refleti sobre a minha prática para que esta fosse a mais adequada, em suma, que me senti e agi como professora.

Para já, fico com a certeza de que ainda tenho muito para aprender, ainda tenho muito que “crescer” e que, sem dúvida alguma, este foi apenas o início de um percurso inacabado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações finais

Após todo o trabalho desenvolvido, tanto no decorrer do estágio como na elaboração desta narrativa, em que descrevi e refleti sobre a minha prática profissional, chega o momento de fazer uma reflexão sobre o percurso (inacabado) para a construção do meu desenvolvimento curricular e profissional, que caracterizam a minha identidade profissional.

Antes de mais, apesar de não ter sido explorado no presente relatório, sinto que devo abordar, um pouco, sobre a minha experiência em estágio no pré-escolar. É certo que a narrativa que foi desenvolvida não incide nesse percurso, porém, também ele contribuiu (muito) para que eu “crescesse” enquanto profissional.

Dessa forma, sublinho que é no tempo de dificuldades que nós aprendemos, pois somos “obrigados” a encontrar soluções para ultrapassar esses contratemplos, o que nos torna mais fortes, mais confiantes e mais ágeis no momento em que nos encontramos, novamente, em dificuldades. E é assim que caracterizo o meu período no pré-escolar, como um momento em que enfrentei situações novas e, muitas vezes, difíceis, exigindo que me concentrasse e refletisse sobre as mesmas de forma a conseguir ultrapassá-las.

Neste sentido, destaco um dos aspetos que mais me marcou que foi a comunicação e a ideia de que devemos manter sempre uma postura aberta e flexível. Sei que nós, enquanto educadores e professores, temos de agir “sozinhos”, pensar na nossa prática em função das crianças. Contudo, a ideia de “agir sozinha” não está completamente correta uma vez que, a meu ver, é através de um clima de comunicação e de apoio entre os diferentes intervenientes educativos (sejam as crianças, os pais, os funcionários, os colegas, ...) que podemos agir da forma mais adequada. Assim, sublinho que mantive uma atitude um pouco fechada ao longo deste período, o que contribuiu para que perante situações mais complexas sentisse que estas eram ainda mais complicadas do que a realidade. Complementando com o facto de sentir que não estava num ambiente de diálogo e suporte, o que me fez sentir que estava “sozinha”, tornando a sua resolução ainda mais difícil. Posteriormente, e de forma gradual, esses aspetos foram atenuados, o que, conseqüentemente, fez com que me apercebesse da importância que o diálogo tem para a resolução dos problemas e, também, para a nossa prática pedagógica.

Em suma, este período, apesar de ter sido de forma um pouco abrupta, fez com que eu crescesse e evoluísse enquanto pessoa e profissional e, além disso, contribuiu para que, no momento em que cheguei ao 1CEB, tivesse uma postura renovada, mais aberta, mais comunicativa e mais flexível.

Retomando à experiência realizada no 1CEB, é certo que esta constituiu um período de mudanças significativas para a minha postura profissional e, também, pessoal. Assim, tendo em mente os objetivos traçados para a realização da investigação, os quais, a meu ver, foram alcançados, posso dizer que todo este percurso se mostrou desafiador, onde tive de lidar com várias situações problemáticas, com desafios, receios e sentimentos diversos.

Foi, portanto, um período de aprendizagens, em que cresci profissionalmente, debruçando-me sobre as minhas experiências de forma a analisar o meu desenvolvimento. Esta não foi uma “tarefa” fácil, mas, sem dúvida, permitiu que me “conhecesse” e, aquando da realização do presente relatório, esse conhecimento pôde ser exteriorizado e, conseqüentemente, determinado de forma mais concreta. Sendo assim, a própria realização do relatório permitiu que eu organizasse, sintetizasse e refletisse sobre todas as experiências, aprendizagens e obstáculos que vivenciei ao longo deste percurso.

Desta forma, considerando que nós, professores, devemos ensinar não temendo a mudança, achei que o desenvolvimento de um PCI seria uma boa forma de aspirar a essa mesma mudança educativa enquanto, paralelamente, me desenvolvia profissionalmente. Assim, visionando essa proposta, que se destacava como um desafio inspirador e ambicioso, pude “desviar-me” do ensino tradicional, que ainda hoje vigora nas escolas da atualidade, para mostrar que este é um caminho que pode ser adotado nos processos de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, com o desenvolvimento do PCI pude não só experienciar o que era ser professora, responsável por uma turma, pelas suas necessidades e aprendizagens, como também perceber de que forma a utilização de uma alternativa ao ensino tradicional contribui para o desenvolvimento, tanto meu como dos alunos. Assumi o papel de “construtora crítica” (Alonso, 2002) do currículo, e não apenas como transmissora de conhecimentos. Assim, enfatizo que, é em conjunto com os alunos, que os professores constroem o currículo, não discriminando o Programa, mas não se limitando ao mesmo, partindo dele e, principalmente, das experiências das crianças para promover a sua aprendizagem. Assim, através de uma perspetiva integradora das diferentes áreas curriculares, procurei propor tarefas que desafiassem e motivassem as crianças a aprender, de forma natural e significativa, encarando a sua realidade, as suas necessidades e as suas curiosidades como o ponto de partida para a promoção do seu desenvolvimento.

Além disso, todo o percurso no decorrer do estágio, bem como a realização do presente relatório priorizou a “reflexão na e para a ação” (Schön, 1987), para que eu refletisse sobre a minha prática, tanto no momento em que esta acontecia como no momento posterior ao seu desenvolvimento, levando à

análise das situações e, conseqüentemente, a uma prática pedagógica mais adequada. É considerando este aspeto que, também, pude observar as aprendizagens que realizei, e de que forma cresci enquanto profissional e, consegui, ao longo do estágio ir adaptando a minha ação, tentando responder às exigências que a profissão exige.

Contudo, este não foi um percurso marcado apenas por conquistas e, “olhando para trás”, destacam-se algumas situações que merecem atenção. Noto que ao longo do desenvolvimento do projeto procurei envolver, não só as crianças, mas também a comunidade educativa (principalmente os pais) através da proposta de pequenas atividades e, no final, convidando para a observação do projeto construído. Mas, ainda assim, penso que seria vantajoso ter um maior envolvimento da comunidade, com propostas mais amplas e mais globais. Neste âmbito, sublinho que toda a comunidade educativa (pais, professores, colegas, funcionárias,...) me fez sentir acolhida, depositando em mim a confiança necessária para desenvolver um PCI, pelo que uma maior inclusão da mesma no desenvolvimento do projeto seria um dos aspetos a melhorar.

Além disso, ligado à gestão do tempo que temos para desenvolver a nossa prática pedagógica discrimino as dificuldades sentidas na gestão das ideias em relação ao projeto. A flexibilidade própria de um PCI, que nos permite uma liberdade enorme na sua organização, a meu ver, acaba por se tornar um pouco avassalador, pois “são demasiadas ideias para tanto pouco tempo”. Sublinho que não atribuo uma conotação negativa a este aspeto, pelo contrário, o facto de termos essa liberdade permite-nos, a nós e às crianças, sermos mais dinâmicos e interessados no momento de aquisição de novas aprendizagens. Contudo, torna-se difícil gerir tantas ideias: de atividades, de materiais, de situações a explorar, ..., num período tão curto. Pessoalmente, fica a sensação de que poderia ter sido feito mais, mas, “conformo-me” reconhecendo que o tempo atribuído a esta experiência não o permitiu.

Por fim, fica o receio daquilo que virá depois, em relação à experiência que tive, uma vez que, sempre senti que estava a ser apoiada, acompanhada e que trabalhava em cooperação com toda a comunidade educativa. Neste âmbito, um dia ouvi, não sei precisar quando nem onde, mas ficou-me na memória de que os professores são “ilhas” que tem a sua turma, as suas crianças e fazem o seu trabalho. Contudo, oponho-me a esta ideia que tanto me marcou, visto que com esta experiência observei que aprendemos muitos mais, tanto os docentes como as crianças, se conseguirmos trabalhar em conjunto, partilhando e debatendo as nossas ideias e até as nossas dúvidas. É verdadeiramente mais fácil e desafiador ultrapassarmos os obstáculos que encontramos no nosso quotidiano e até sermos melhores professores se trabalharmos com os colegas, pais e crianças, em vez de nos “fecharmos”. Assim, ao

“olhar para o futuro” e encarar a possibilidade de que poderei não ter esse ambiente de apoio, de comunicação, de cooperação e união, confesso que fico assustada em relação à próxima etapa do meu desenvolvimento profissional. No entanto, sei que as aprendizagens que adquiri no decorrer da experiência do ICEB, num ambiente de partilha e colaboração, me ajudarão a ultrapassar as dificuldades, caso estas surjam.

Finalizo esta etapa, na minha formação académica, sabendo que o meu percurso continua, com a perceção de que aprendi muito, errei também, mas sentindo que me esforcei e que procurei ser e fazer sempre melhor, tentando aprender com os que me rodeiam. É certo que esta experiência fica marcada tanto por bons momentos como por situações mais difíceis, mas só assim é que conseguimos evoluir e crescer enquanto profissionais. Foi um percurso atribulado, com muitos sentimentos, aprendizagens e experiências envolvidos, mas onde pude desafiar-me a evoluir profissionalmente, de forma gradual, considerando sempre o desenvolvimento dos alunos também.

Em suma, considero este momento na formação inicial como um dos mais significativos para o nosso desenvolvimento profissional, uma vez que, é aqui que colocamos em prática todos os conhecimentos teóricos que adquirimos na nossa formação académica, é aqui que encaramos a realidade de ensinar numa escola com alunos tão distintos, é aqui que temos de encontrar estratégias que se adequem aos contextos educativos, é aqui que encaramos as dificuldades e exigências desta profissão. Mas também é aqui que atribuímos significado ao que aprendemos, que nos iniciamos como docentes, que começamos a desenvolver-nos profissionalmente, ou seja, que iniciamos o nosso percurso, o qual irá continuar muito depois de terminada esta experiência.

Futuramente, espero desenvolver novos projetos, ultrapassar novos desafios, fazer novas conquistas e ainda assim cometer novos erros, mas, principalmente, continuar a crescer enquanto professora, considerando esse o principal objetivo ao longo da minha vida profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Referências bibliográficas

- Alarcão , I., & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Edições Pedagogo, Lda.
- Alonso. (maio de 2000). Desenvolvimento Curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da mudança. *Revista Território Educativo* (n. 7), pp. 33-42.
- Alonso. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular- O contributo do Projecto "PROCUR". *Infância e Educação - Investigação e Práticas* (n. 5), pp. 62-88.
- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola : uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação-formação*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências . Em L. Alonso, *Actas do 1º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-30). Porto: Areal Editores.
- Alonso, L. G., Ferreira, F. I., Santos, M. B., Rodrigues, M. C., & Mendes, T. V. (1994). *A Construção do Currículo na Escola: Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Alonso, L., & Silva , C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. Em L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 43-63). Edições Almedina, SA.
- Alonso, L., & Silva, C. (2012). Instrumento de avaliação formativa e sumativa da prática profissional. Braga : Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Alonso, M. L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino (Manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados)*. Universidade do Minho . Braga: Instituto de Estudos da Criança- Universidade do Minho.
- Alonso, M. L. (2001). *A Abordagem de Projeto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas nas escolas básicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, M. L. (2001). *A Abordagem de Projeto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas nas escolas básicas*. Braga: Universidade do Minho.
- Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2002). *Cooperar para aprender- Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. (M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Baptista, Trans.) Porto: Porto Editora.
- Cadório , L., & Simão, A. M. (2010). A investigação-ação na formação de professores: um caso de de auto-regulação na aprendizagem. Em M. P. Alves, M. A. Flores, & P. M. Patacho (Ed.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 101-127). Edições Pedagogo, LDA.

- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Em J. d. Ferreira, *Psicologia, Educação, Cultura* (pp. 355-376). Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores - Os desafios da aprendizagem permanente*. (M. A. Flores, Trad.) Porto: Porto Editora, LDA.
- Escudero. (2006). La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos. Em E. Juan, & Gómez, *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp. 21-51). Barcelona: OCTAEDRO.
- Felício, H. M., & Silva, C. M. (janeiro/março de 2017). Currículo e Formação de Professores: uma visão integrada da construção do conhecimento profissional. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17(n. 51), pp. 147-166.
- Finger, M., & Nóvoa, A. (1988). Introdução. Em M. Finger, & A. Nóvoa, *O método (auto)biográfico e a formação* (M. Nóvoa, Trad., pp. 11-16). Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento profissional.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009). Nota de apresentação. Em M. A. Flores, & A. M. Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas* (pp. 7-15). Portugal: Edições Pedagogo, Lda.
- Flores, M. A., Hilton, G., & Niklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. Em M. P. Alves, & M. A. Flores, *Trabalho Docente, Formação e Avaliação - Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 19-34). Edições Pedagogo, LDA.
- Freitas, C., & Araújo, M. F. (2000/2001). *Projeto Curricular Integrado: Um estudo do seu processo de construção*. Braga: Universidade do Minho.
- Gimeno, S. (1992). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em A. Nóvoa, *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora, LDA.
- Hargreaves, A. (2004). A profissão de ensinar, hoje: Ser professor na era da insegurança. Em Á. Adão, & É. Martins, *Os professores: Identidades (Re) construídas* (1ª edição ed., pp. 13-36). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, Lda.
- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. Em M. A. Flores, & A. M. Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 39-60). Edições Pedagogo, LDA.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Espanha: Editorial Graó.
- Lisboa, J. (2005). Refletindo sobre a formação. Em L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a profissão* (pp. 27-30). Edições Almedina, SA.

- Lucas, L. B., Passos, M. M., & Arruda, S. M. (setembro/dezembro de 2016). Saberes docentes e axiologia: os valores no processo de formação inicial dos professores. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 21(n. 3), pp. 514-537.
- Lusoinfo. (julho de 2017). *Plataforma +Cidadania*. Obtido de <http://erecursos.lusoinfo.com/Feed/Project/Start>.
- Maia, I. M. (2008). *O Desenvolvimento Profissional dos Professores no Âmbito da Reorganização Curricular*. Edições Almedina, SA.
- Marcelo, C. (1992). A formação de professores : novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (1º edição ed., pp. 51-76). Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores - Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita. (2011). *Competências do professor - Representações sobre a formação e a profissão* (1º edição ed.). (M. Robalo, Ed.) Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação* (1º edição ed.). (P. Cardo, Ed.) Santo Tirso: De Facto Editores.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. Em A. Nóvoa, & M. Finger, *O método (auto)biográfico e a formação* (M. Nóvoa, Trad., pp. 109-130). Lisboa: Ministério da Saúde/ Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (1º edição ed., pp. 15-34). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992). O passado e o presente dos professores . Em A. Nóvoa, *Profissão Professor* (2º edição ed., pp. 13-34). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). A Formação dos Professores no Século XXI. Em P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. Macedo, N. J. Machado, & C. D. Allessandrini, *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação* (C. Schilling, & F. Murad, Trads., pp. 11-33). Brasil: Artmed Editora S.A.
- Pinto, M. d. (2010). O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. *Acta Scientiarum. Education*, v. 32 (n. 1), pp. 111-117.
- Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Neto, A. Q. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar*(n. 34), pp. 169-184.

- Roldão, M. d. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? Em L. Alonso, & M. C. Roldão, *Ser professor do 1º Ciclo - Construindo a profissão* (pp. 13-25). Braga, Portugal: CESC/Almedina.
- Roldão, M. d. (jan./abr. de 2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12(n.34), 94-103.
- Roldão, M. d. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa - um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Formação Docente - Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente*, v.01 (n.01), pp. 57-70. Obtido de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- Silva, C., & Felício, H. M. (mai - agost de 2017). Conhecimento escolar e formação de professores: Apresentação. *Revista Eletrónica Pesquiseduca*, v. 09(n. 18), pp. 251-261.
- Silva, L. C., & Bueno, M. L. (2015). A constituição dos saberes que subsidiam a prática docente e o processo ensino e aprendizagem. *Revista eletrónica Itinerarius Reflectionis*, v. 11 (n. 1).
- Silva, C. (2017). Competências docentes e o perfil profissional dos professores. *Atas do II Colóquio - Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação e(em) contexto de trabalho)*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, Instituto de Educação: Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Silva, C. (2017). Referencial profissional e educativo no currículo da formação inicial de professores para a Educação Básica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación* (n. 6).
- Silva, C., & Felício, H. M. (mai-agost de 2017). Entre o conhecimento escolar, os processos de ensino e aprendizagem e os saberes docentes: uma experiência luso-brasileira na formação de professores. *Revista Eletrónica Pesquiseduca*, v. 09(n. 18), pp. 357-379.
- Silva, L. M. (2002). "Histórias com livros": a dinamização da biblioteca a nível do pré-primário (relato de uma experiência). Em A. Mesquita, *Pedagogias do imaginário-Olhares sobre a literatura infantil* (pp. 322-337). Porto: Edições ASA.
- Tardif, M. (jan/fev/mar/abr de 2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para a epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*(n. 13).
- Tardif, M. (2004). Saberes, tiempo y aprendizaje del trabajo en el magisterio. Em M. Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (pp. 43-81). Madrid, Espanha : Narcea, S.A de Ediciones.
- Tardif, M., & Raymond, D. (dezembro de 2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade - Revista de Ciência da Educação*, v. 21(n. 73), pp. 209-244.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboços de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*(nº 4), pp. 215-233.
- Zibetti, M. L., & Souza, M. P. (maio/agosto de 2007). Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação & Pesquisa*, v. 33(n. 2), pp. 247-262.

Legislação consultada

-Decreto Lei nº240/2001, de 30 de agosto. Define o perfil geral de desempenho do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundários.

- Decreto Lei nº241/2001, de 30 de agosto. Define o perfil específico do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

-Decreto Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

-Decreto Lei nº79/2014, de 14 de maio. Procede à revisão do regime aprovado pelos Decretos-Leis nº 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, onde aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário.

-Portaria nº 644-A/2015, de 24 de agosto: Diário da República, nº164, série II. Define as regras a observar no funcionamento dos estabelecimentos públicos de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

ANEXOS

Anexo 01 – Instrumento de avaliação formativa e sumativa da prática profissional



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Mestrados em Ensino em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do EB; Prática de Ensino Supervisionada (PES)

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUMATIVA DA PRÁTICA PROFISSIONAL³⁷

³⁷ Instrumento elaborado por Luísa Alonso e Carlos Silva em 2011/2012, consensualizado entre os Directores dos Mestrados a que se destina e a Coordenadora Geral dos Estágios de Ensino do Instituto de Educação.

1. REFERENCIAL DE FORMAÇÃO/AVALIAÇÃO

No Referencial (Figura 1) que serve de base para orientar a formação e avaliação dos formandos na componente PES dos Cursos de Mestrado em Ensino para os primeiros anos de escolaridade, as competências a desenvolver pelos futuros educadores/professores, e que serão objeto de avaliação, estão agrupadas nas seguintes dimensões que, no seu conjunto articulado, configuram os perfis de desempenho profissional do educador/professor: Competências de investigação e reflexão; competências curriculares e pedagógicas; atitudes/ posturas profissionais; participação na comunidade educativa.

Sublinha-se que o trabalho em torno destas áreas de competência do perfil profissional deve ter como referência o desenvolvimento profissional e pessoal ao longo da vida, sendo que a formação inicial é uma fase importante, mas insuficiente, neste processo de construção da profissionalidade docente.

Neste processo de formação existem determinados dispositivos formativos que permitem o desenvolvimento das quatro áreas de competência de uma forma integrada, no sentido da apropriação e construção progressiva, pelos formandos, do seu projeto profissional e pessoal. Especial relevo adquire a *supervisão*, concebida como um estímulo para o desenvolvimento do *projeto de intervenção pedagógica*, através de ciclos continuados de planificação-ação-reflexão, bem como do *portefólio* que acompanha a reflexão sobre a prática e o apoio à elaboração do *relatório de estágio*, que representa o resultado final do projeto que foi desenvolvido.

Em síntese, pretende-se formar um educador/professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico em diferentes contextos educativos: sala de atividades/ aula, escola e comunidade envolvente, de modo a promover nos alunos aprendizagens essenciais para a sua formação pessoal e social.

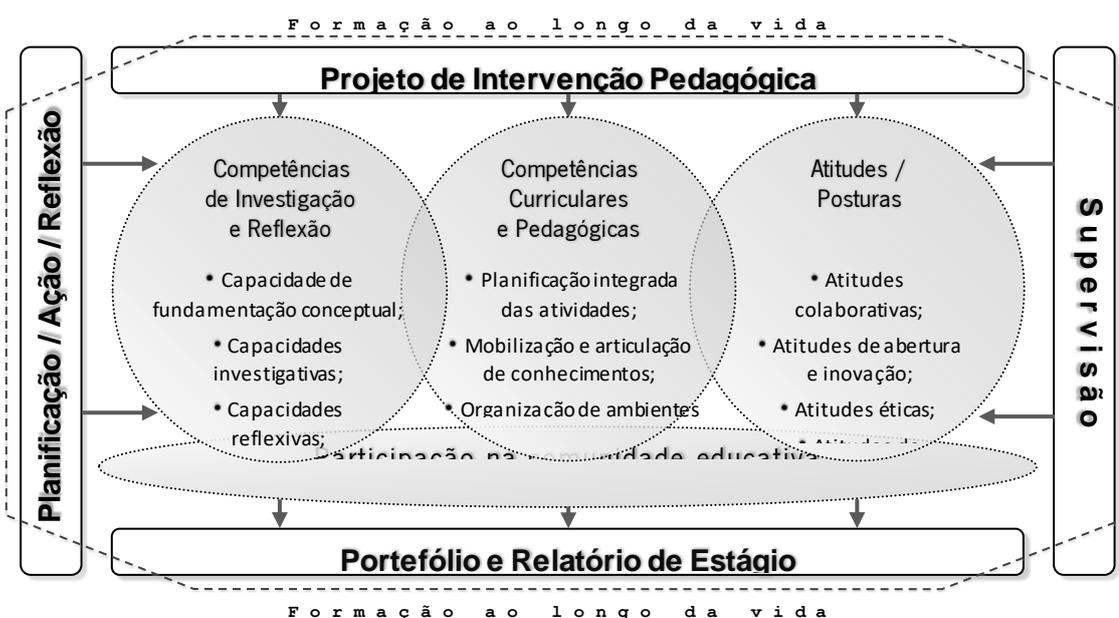


Figura 1 – Referencial de formação e avaliação (adaptado de Alonso & Silva, 2005, p.52)

2. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA AVALIAÇÃO

- A avaliação tem um carácter eminentemente *qualitativo e axiológico*;
- Toda a avaliação é *formativa e construtiva*;
- A avaliação deve apresentar um *carácter global e integrador*;
- A avaliação incide, não apenas sobre resultados parciais ou finais, mas também sobre a *natureza dos processos* que permitiram atingir determinado nível de qualidade nos resultados, sempre provisórios numa perspectiva de formação ao longo da vida;
- Numa *perspetiva ecológica* da avaliação, deve-se ter em conta os contextos em que os processos formativos decorrem, condicionando positiva ou negativamente o projeto formativo de cada aluno;
- Na procura da compreensão dos fenómenos, deve-se utilizar uma *flexibilidade metodológica* para a recolha de informação;
- A avaliação qualitativa garante a objetividade dos juízos, através de processos de triangulação que pretendem salvaguardar a *objetividade concertada e a democraticidade*
- A avaliação deverá ser um processo negociado entre todos os intervenientes na formação.

3. GRELHA DE AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL DO ESTAGIÁRIO (GAPPE)

A *Grelha de Avaliação* apresentada em seguida:

- Integra as *dimensões* do referencial de formação e os *princípios* acima indicados, supondo uma visão transformadora da formação e da pedagogia;
- Constitui um instrumento *transdisciplinar* de *avaliação qualitativa global*, que procura promover a *uniformização* da avaliação nos diferentes cursos;
- Abrange a globalidade da prática pedagógica do formando, mas deve incidir com particular atenção no desenho, desenvolvimento e avaliação do Projeto de Intervenção Pedagógica.
- Deve ser usada como instrumento de *autoavaliação dos alunos* e *avaliação dos orientadores cooperantes/supervisores*, servindo de suporte a uma avaliação *participada e negociada*;
- Tem *finalidades formativas e sumativas*, podendo ser usada em diferentes momentos do processo formativo do estagiário; embora os orientadores cooperantes não sejam responsáveis pela classificação final do estagiário, devem proceder à sua avaliação formativa/ qualitativa e informar o supervisor dessa avaliação, contribuindo para a atribuição da classificação; a classificação final do estagiário deve ser expressa numa escala de 0-20 valores;
- Salvaguardando o seu carácter *integrador*, pressupõe-se uma valorização mais elevada da dimensão “2. Competências curriculares e pedagógicas”, com maior peso na avaliação final.
- Não implica uma tradução direta dos níveis qualitativos da escala numa classificação, entendendo-se que uma mesma classificação pode corresponder a diferentes perfis de desempenho e que a classificação final de cada estagiário resulta de um processo de avaliação contínuo e contextualizado; a análise dos níveis de desempenho nas diferentes dimensões deve conduzir à atribuição de um *nível global de desempenho* (de Insatisfatório a Excelente) a que corresponderão as seguintes classificações:

Critérios De Avaliação Das Dimensões Do Perfil Profissional

- a) *Progressos realizados* (autonomia, estilo pessoal...);
- b) *Empenhamento* (envolvimento, investimento emocional e intelectual, entusiasmo...);
- c) *Procura de soluções inovadoras* (flexibilidade, investigação, questionamento, reflexão...);
- d) *Interação e colaboração* (a nível de grupo, com o supervisor, educador/ professor cooperante, docentes do seminário, com o centro/ escola e com as crianças/ alunos...).

A modo indicativo apresenta-se uma orientação para a caracterização do perfil global de desempenho, correspondente a cada um dos níveis da escala de avaliação.

- 1 - Conseguiu desenvolver algumas atitudes e competências básicas, revelando poucos progressos e baixo nível de empenhamento. **(Insatisfatório, 0-9)**
- 2 - Revela ainda dificuldades, embora mostre empenhamento e tenha realizado alguns progressos ao longo do processo. Apresenta fragilidades na fundamentação reflexiva da prática e na procura de um estilo pessoal. **(Satisfatório, 10-13)**
- 3 - Desenvolveu as atitudes e competências básicas para a construção do perfil profissional, manifestando progressos ao longo do processo, mas não conseguindo ainda uma integração pessoal das diferentes dimensões do perfil. Revela algumas dificuldades na justificação clara e fundamentada das suas opções. **(Bom, 14-15)**
- 4 - Revela persistência e decisão na procura das atitudes e competências que definem o perfil profissional, mostrando progressos significativos ao longo do processo, o qual se sustenta num ciclo de investigação-ação-reflexão e na procura de soluções inovadoras. **(Muito Bom, 16-17)**
5. Revela um perfil excepcional de segurança, de reflexão e de decisão, mostrando progressos relevantes ao longo do processo na construção do seu perfil profissional. As suas decisões práticas são teoricamente sustentadas e adequadas às situações, conduzindo a sua atuação com sentido colaborador, inovador e criativo. **(Excelente, 18-20)**

Insatisfatório	Satisfatório	Bom	Muito Bom	Excelente
0-9 valores	10-13 valores	14-15 valores	16-17 valores	18-20

Grelha da Avaliação da Prática Profissional do Estagiário (GAPPE)

Estagiário(a)

Data de avaliação

Cátia Sofia Martins Lemos PG30017

07/07/2017

DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

1. Competências de Investigação e Reflexão	I	S	B	MB	E
1.1. Capacidade de fundamentação conceptual: No rigor científico e clareza na apresentação e discussão dos diferentes registos da prática.			X		
1.2. Capacidades investigativas: No diagnóstico e definição de problemas, na definição de estratégias de intervenção e na utilização de instrumentos de recolha, análise e interpretação de informação para a compreensão e avaliação da intervenção (grelhas de observação, entrevistas, questionários, diário...).			X		
1.3. Capacidades reflexivas: Na observação, caracterização, análise crítica da prática (sua e dos outros), à luz da teoria e em função dos contextos de intervenção.				X	
1.4. Capacidades decisórias: Na caracterização, planificação e avaliação criteriosa, relevante e criativa das situações e problemas, adequando a intervenção à natureza e exigências dos contextos.				X	
Apreciação qualitativa: Ao longo da intervenção pedagógica fui-me deparando com algumas situações que me levaram a analisar e a refletir sobre as mesmas. Neste sentido, procurei fundamentar, teórica e conceptualmente, as situações que se foram destacando. Além disso, procurei, também, estabelecer uma relação entre o conhecimento académico e teórico, consolidado ao longo da minha formação, à prática pedagógica, no sentido de adequar a minha prática aos interesses e necessidades da turma. A nível da capacidade decisória, penso que, ao longo da minha prática fui-me tornando mais confiante e segura, o que me permitiu, gradualmente, tomar decisões mais rápidas e adequadas, face às situações.					

2. Competências Curriculares e Pedagógicas	I	S	B	MB	E
2.1. Planificação integrada das atividades e projetos, teoricamente fundamentada e adequada aos contextos, no âmbito do Projeto Curricular de Turma.				X	
2.2. Mobilização e articulação de conhecimentos científicos e didáticos das áreas curriculares e das competências necessárias à promoção da aprendizagem das crianças/ alunos, conforme as finalidades de cada um dos níveis educativos.				X	
2.3. Organização de ambientes educativos de qualidade - Planificação, desenvolvimento/condução e avaliação das atividades na sala e outros espaços, orientada por uma conceção curricular e pedagógica integrada e				X	

flexível, e por uma perspetiva construtivista e crítica da educação, do ensino e da aprendizagem:					
a) Dimensão organizativa/gestão da turma					
d) Dimensão interativa/participativa					
b) Dimensão afetiva/relacional					
c) Dimensão curricular/didática					
<p>Apreciação qualitativa: Ao longo do projeto, as atividades propostas tinham como objetivo uma abordagem globalizante e integradora, promovendo a aquisição de conteúdos das diversas áreas curriculares. Além disso, visando a promoção de competências sociais, e considerando a heterogeneidade do grupo, utilizei como estratégia principal a aprendizagem cooperativa, dando primazia ao trabalho de grupo, bem como momentos de diálogo, partilha e debate. Considerando o grupo, o principal objetivo era que os alunos, com a promoção de momentos de interação e cooperação, aprendessem uns com os outros.</p> <p>É necessário destacar, também, mais uma vez considerando a heterogeneidade do grupo, não só a nível da faixa etária, mas também a nível das competências e das necessidades, que procurei propor atividades que motivassem (todo) o grupo a participar, adaptando-as quando necessário.</p>					

3. Atitudes / Posturas profissionais	I	S	B	MB	E
3.1. Atitudes colaborativas: Capacidade para desenvolver projetos e atividades em grupo, desenvolvendo atitudes de respeito, cooperação e partilha de ideias, valores, sentimentos, responsabilidades, etc.					X
3.2. Atitudes de abertura e inovação: Disposição para aceitar a mudança, para aprender a aprender e para promover a inovação.					X
3.3. Atitudes éticas: Disposição para se consciencializar da dimensão ética da função docente, assumindo atitudes de responsabilidade, coerência, respeito, honestidade e prudência no seu comportamento profissional.					X
3.4. Atitudes de empenhamento: Gosto, interesse e fruição no desempenho das atividades realizadas nos diferentes contextos de prática.					X
<p>Apreciação qualitativa: A nível da minha postura profissional penso que, ao longo do estágio, fui evoluindo enquanto profissional, de forma a definir os meus valores e princípios. Tentei manter, desde o início, uma postura aberta, flexível e cooperativa, tentando escutar e aprender com a(s) professora (s) e com o grupo. Assim, apesar de ter chegado ao contexto com alguma insegurança, tentei manter uma postura aberta o que, ao meu ver, permitiu que eu “crescesse”, enquanto profissional.</p>					

4. Participação na comunidade escolar e educativa	I	S	B	MB	E
4.1. Apropriação do sistema organizativo e cultural do centro/ escola e dos processos de desenvolvimento e gestão curricular.		X			
4.2. Participação nas atividades do Projeto Educativo da escola, interagindo com as famílias e outras instituições da comunidade.		X			

Apreciação qualitativa: Ao longo do desenvolvimento do projeto, tentei enquadrar-me na comunidade escolar, participando nas atividades realizadas. Além disso, procurei envolver os pais no projeto, sugerindo pesquisas com os alunos e pequenos trabalhos, relacionados com o mesmo e, também, procurei divulgar o projeto, expondo os trabalhos realizados. Contudo, penso que a promoção do envolvimento dos pais e da comunidade ficou um pouco aquém do que seria esperado. Como tal, poderia ter utilizado, por exemplo, a plataforma + *Cidadania*, para um maior envolvimento e divulgação do projeto, à comunidade escolar e educativa.

Nível Global de Desempenho

MB

Classificação (0-20)

16

No final da Prática Pedagógica

Apreciação e justificação do desempenho global do(a) estagiário(a)

Antes demais, caracterizo o estágio como um período de constante reflexão e aprendizagem, em que existem sempre aspetos a melhorar, no nosso desempenho enquanto professores estagiários. Logo, apesar de sentir que evolui, gradualmente, sinto que existem aspetos que poderiam ter sido melhores. Sublinho, nesse sentido, o envolvimento da comunidade no projeto, uma vez que, poderia ter promovido uma maior participação da mesma. Por outro lado, destaco que, ao longo de estágio fui tentando superar as dificuldades sentidas, mantendo uma postura aberta e flexível. Além disso, procurei, na implementação do projeto, propor atividades que fossem ao encontro das necessidades do grupo e, simultaneamente, que os motivasse a participar e a interagir, num clima de diálogo e partilha, de forma a aprenderem cooperativamente. Por fim, procurei, também, adaptar e adequar as estratégias às situações que iam surgindo, ao longo do projeto.

Assim, atendendo aos critérios de avaliação presentes na grelha e aos aspetos acima mencionados, aprecio a minha classificação com 16 valores.

Anexo 02 – Planificação global do projeto

Questão geradora	Data	Obra	Experiências de aprendizagem	Conteúdos	Recursos	Método
Qual a relevância das ilustrações no texto narrativo?	24/04/2017 a 04/05/2017	<i>A girafa que comia estrelas</i> , de José Eduardo Agualusa	<ul style="list-style-type: none"> -Criam narrativas a partir da observação das ilustrações; -Ouvem e recontam a narrativa; -Comparam a narrativa do livro com a narrativa criada; -Criam um cenário, a partir da narrativa criada; -Identificam as características das personagens; -Criam um cartaz com a informação; -Constróem figuras dos animais, em origami; -Identificam figuras geométricas; -Comparam as construções, atendendo à área e ao perímetro. 	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> -Produção expressiva; -Produção de texto (texto de características narrativas); -Compreensão de texto (personagens, reconto, ...); <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> -Figuras geométricas; -Áreas; -Perímetros; <p>Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comparação e classificação de animais (reprodução, alimentação, deslocamento, ...); <p>Expressão plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenho e pintura de expressão livre; -Dobragem de papel (origami). 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro com a obra escolhida; - Computador; - Ficha de trabalho; - Cartolina ou papel A3; - Material para colagem (jornal, revista, rolhas, ...) - Material riscador (lápis de cor, marcadores, ...); - Papel com as instruções para a construção das figuras; - Papel quadriculado, de diversos tamanhos. 	<i>Learning Together</i> (Bessa e Fontaine, 2002)
Quais os elementos constituintes da narrativa?	09/05/2017 a 11/05/2017	<i>A pata rainha</i> in <i>Queres ouvir? Eu conto</i> , de Irene Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> -Leem a narrativa; -Criam uma nova narrativa, substituindo as personagens espaços e os objetos; -Comparam sobre as narrativas criadas; -Criam ilustrações; -Constróem uma tabela com as características dos animais pertencentes ao “reino dos bichos”; -Pesam os objetos; -Estabelecem relações entre os objetos; 	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> -Leitura de obras; -Compreensão do texto (personagens, espaços, objetos); -Produção de texto (alteração de elementos da na narrativa); <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> -Unidades de massa do sistema métrico; -Pesagens; -Relação entre o quilo e o litro; 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro com a obra escolhida; - Conto “A pata rainha” impresso em papel; - Material riscador (lápis de cor, marcadores, ...). - Cartão; -Papel cavalinho A4 - Objetos (lata de sumo, bola, garrafa de água, manual escolar, ...); - Balança de cozinha. 	

				<p>Estudo do meio</p> <ul style="list-style-type: none"> -Comparação e classificação de animais (voar, andar, cantar, ...); <p>Expressão plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenho de expressão livre; -Atividades gráficas sugeridas. 		
Qual o papel das personagens no texto narrativo?	16/05/2017 a 25/05/2017	<i>O Vento</i> , in <i>Queres ouvir? Eu conto</i> , de Irene Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> -Leem e interpretam a narrativa; -Criam uma narrativa, a partir da alteração da caracterização de uma personagem (o vento); -Dramatizam a narrativa criada; -Observam o que o “sol”, representado pela lanterna, faz na Terra, representado pelo globo terrestre; -Criam um cartaz com a informação explorada na experiência; -Criam um gráfico de barras, com o tempo meteorológico, do mês presente; -Interpretam o gráfico de barras. 	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> -Audição e leitura de obras; -Compreensão de textos; -Produção expressiva (histórias inventadas); <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> -Representação e tratamento de dados; -Frequência absoluta; -Moda; - Amplitude; -Resolução de problemas; <p>Estudo do meio</p> <ul style="list-style-type: none"> -Os astros; -O sol; -Movimento de rotação; -Sucessão do dia e da noite; <p>Expressão dramática</p> <ul style="list-style-type: none"> -Jogo dramático; 	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativa “O vento” de Irene Lisboa, - Caderno; - Dicionário; - Ficha de trabalho do grupo; - Globo terrestre; - Lanterna; - Cartolina ou papel de cavalinho; - Caderno; - Material riscador. 	
Como se conclui o texto narrativo?	30/05/2017 a 06/06/2017	<i>Os príncipes gémeos</i> , in <i>Queres ouvir? Eu conto</i> , de Irene Lisboa	<ul style="list-style-type: none"> -Leem e sequencializa as partes constituintes da narrativa; -Criam uma conclusão para a narrativa; -Interpretam a narrativa; -Realizam uma ficha de interpretação; -Observam os diferentes tipos de rochas; -Imprimem as rochas e as flores na argila; -Resolvem problemas sobre localização e orientação no espaço; 	<p>Português</p> <ul style="list-style-type: none"> -Audição e leitura de obras; -Compreensão do texto; -Produção expressiva; <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> -Localização e orientação no espaço; -Segmentos de reta e paralelos; -Direções perpendiculares e quartos de volta; -Direções horizontais e verticais; 	<ul style="list-style-type: none"> -Excertos da narrativa “Os príncipes gémeos” de Irene Lisboa; -Papel cavalinho A4; -Material riscador; -Ficha de trabalho; -Rochas (granito, argila, mármore, ...); - Argila para impressão; - Flores recolhidas no exterior; - Tintas diversas; - Pincéis; 	<i>Cooperative Integrated Reading and Composition-CIRC</i> (Bessa e Fontaine, 2002)

				<ul style="list-style-type: none"> -Coordenadas em grelhas quadriculadas; Estudo do meio -As plantas; -As rochas e a sua utilidade; Expressão plástica -Modelagem e escultura; -Impressão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas sobre localização e orientação espacial; - Caderno; - Material riscador. 	
Para que serve o texto dramático?	07/06/2017 a 14/06/2017	<i>Robertices</i> , de Luísa DaCosta	<ul style="list-style-type: none"> -Leem e compreendem o texto introdutório da obra <i>Robertices</i> de Luísa DaCosta (<i>Saudades para um tempo, longe</i>); -Criam um cartaz com a informação do texto; -Dialogam sobre as características do texto dramático; -Leem e compreendem o texto <i>A Carochinha</i>; -Criam as personagens e o(s) cenário(s) para a dramatização do texto; -Observam o Powerpoint interativo sobre a criação de gado; -Leem e compreendem o texto <i>O Freguês Caloteiro</i>; -Criam uma banda desenhada; (Anexo 17) -Resolvem problemas; -Dramatizam o texto <i>A Carochinha</i>; -Criam um texto dramático, a partir de um texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Português -Audição e leitura de obras; -Compreensão do texto; -Produção de texto; -Diálogo e legenda para a banda desenhada; -Texto dramático; Matemática -Problemas envolvendo medidas de grandeza; - Tempo; -Dinheiro; Estudo do meio -Criação de gado no meio local; Expressões (dramática e plástica) -Dramatização de texto; -Recorte, colagem e dobragem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “Robertices” de Luísa DaCosta; - Texto impresso “Saudades para um tempo, longe”; - Computador e internet; - Texto impresso “A Carochinha”; - Folhas com as personagens impressas; - Paus de espetada; - Cola; - Caixa de cartão, para o cenário; - Papel de cenário; - Materiais de decoração para o cenário (tecidos, rolhas, ...); - Material riscador (tintas, lápis de cor, marcadores, ...). - Apresentação Powerpoint; - Texto impresso “O Freguês Caloteiro”; - Folha A3, previamente dividida, para a criação da banda desenhada; - Caderno; -Ficha de trabalho; - Texto narrativo a definir. 	<i>Learning Together</i> (Bessa e Fontaine, 2002)

Anexo 03 – Planificação da atividade integradora: *Qual o papel das personagens no texto narrativo?*

Conteúdos			
Português	Matemática	Estudo do Meio	Expressão dramática
<ul style="list-style-type: none"> - Audição e leitura: - Obras de literatura para a infância; - Formas de leitura silenciosa. - Compreensão do texto: - Antecipação de conteúdos; - Personagens principais; - Alteração de elementos na narrativa. - Produção expressiva: - Histórias inventadas; - Dramatização de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Representação e tratamento de dados: - Frequência absoluta; - Moda; - Mínimo, máximo e amplitude. - Problemas envolvendo análise e organização de dados, frequência absoluta, moda e amplitude. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os astros: - Sol; - Movimento de rotação; - Sucessão do dia e da noite. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogos dramáticos: - Linguagem verbal e gestual.

Questões geradoras	Experiências de aprendizagem	Objetivos/ Descritores de desempenho	Papel do professor	Organizaçã o/ Tempo	Recursos	Avaliação
<p>O que acontece se “transformar” uma personagem?</p>	<p>- Leem e interpretam a narrativa “O vento”, de Irene Lisboa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observam o título; - Preveem o que acontece na narrativa, através do título; - Leem a narrativa, em grupo; - Sublinham as palavras, cujo significado desconhecem; - Procuram os significados no dicionário; - Respondem às questões, oralmente, realizadas pelo professor(a); - Fazem o levantamento das personagens (vento e sol); 	<p>Ouvir ler e ler textos literários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância; - Praticar a leitura silenciosa; - Responder, oralmente, de forma completa, a questões sobre o texto. <p>Compreender o essencial de textos escutados e lidos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organiza os grupos; - Distribui as narrativas; - Escuta os alunos; - Orienta a atividade; - Auxilia, se necessário; - Lê a narrativa em voz alta; - Faz questões; 	<p>+/- 60 minutos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grande grupo/ - Pequeno grupo (4 elementos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativa “O vento” de Irene Lisboa, - Caderno; - Dicionário; - Ficha de trabalho do grupo; - Material riscador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pertinência das sugestões dos alunos; - Contextualização das palavras desconhecidas; - Identificação das personagens principais; - Caracterização da personagem (o vento);

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificam o assunto da narrativa; - Criam uma narrativa, a partir da alteração da caracterização de uma personagem (o vento): - Sublinham os adjetivos e características que definem a personagem; - Caracterizam, no caderno, a personagem, como está descrita na narrativa; - Preenchem a ficha de trabalho com os adjetivos e características contrárias à descrição feita na narrativa; - Criam uma narrativa, considerando a nova caracterização da personagem; - Leem a narrativa à turma; - Comentam as narrativas criadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Antecipar conteúdos com base no título; - Confrontar as previsões feitas sobre o texto com o assunto do mesmo; - Identificar as personagens principais; - Propor alternativas distintas: alterar características das personagens; - Contar pequenas histórias inventadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explica a ficha de trabalho; - Esclarece dúvidas; - Medeia o trabalho em grupo. 			<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos adjetivos; - Preenchimento da ficha; - Trabalho desenvolvido pelo grupo; - Coerência da narrativa criada. - Criatividade na construção da narrativa. 	
O que “faz” o vento?	<ul style="list-style-type: none"> - Criam uma dramatização a partir da narrativa criada: - Dialogam com o grupo; - Exploram gestos e sons; - Distribuem os papéis que vão representar; - Apresentam a dramatização à turma. 	<ul style="list-style-type: none"> Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos: - Dramatizar textos; Realizar dramatizações a partir de histórias: - Mimar, em pequenos grupos, atitudes, gestos, movimentos ligados a uma ação isolada, uma sequência de atos (situações recriadas ou imaginadas). 	<ul style="list-style-type: none"> -Explica a atividade; -Promove a autonomia e diálogo entre o grupo; -Faz sugestões; -Medeia o trabalho de grupo; -Esclarece dúvidas; 	+/- 30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Pequeno grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploração de gestos e sons; - Resolução de conflitos; - Distribuição de tarefas pelos elementos do grupo; - Apresentação da dramatização. 	
O que “faz” o sol?	<ul style="list-style-type: none"> - Observam o que o “sol”, representado pela lanterna, faz na Terra, representado pelo globo terrestre: - Observam a experiência; - Fazem suposições; - Anotam, no caderno, as informações relevantes; - Reconhecem o sol, como uma estrela, fonte de luz e calor; 	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar alguns processos simples de conhecimento da realidade envolvente: - Distinguir o sol como uma estrela; - Reconhecer o sol como fonte de luz e calor; 	<ul style="list-style-type: none"> -Demonstra a experiência; -Faz questões; -Orienta os alunos; -Explica a atividade; -Auxilia os grupos, se necessário; 	+/- 45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Grande grupo/ - Pequeno grupo/ - Individual 	<ul style="list-style-type: none"> - Globo terrestre; - Lanterna; - Cartolina ou papel de cavalete; - Caderno; - Material riscador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazem silêncio na demonstração da experiência; - Pertinência das suposições feitas pelos alunos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvem a explicação sobre o movimento de rotação; - Compreendem que o movimento de rotação é responsável pela sucessão do dia e da noite; - Dramatizam o movimento de rotação. <p>- Criam um pequeno cartaz com a informação explorada na experiência:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Partilham a informação com o grupo; - Organizam a informação; - Criam um cartaz com a informação; - Apresentam o cartaz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber que o movimento de rotação é responsável pela sucessão do dia e da noite; 	<ul style="list-style-type: none"> - Medeia a apresentação; 			<ul style="list-style-type: none"> - Participação na atividade proposta; - Definição do movimento de rotação; - Reconhecimento do sol como fonte de calor e luz; - Apresentação da dramatização; - Trabalho cooperativo; - Apresentação do cartaz; - Relevância da informação recolhida; - Criatividade na criação do cartaz.
Podemos criar um gráfico com o tempo meteorológico?	<p>- Criam um gráfico de barras com o tempo meteorológico, do mês de maio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recolhem a informação do tempo meteorológico, ao longo do mês de maio, no caderno diário; - Organizam a informação obtida. - Desenham o gráfico de barras; - Organizam e colocam os dados recolhidos no gráfico de barras. <p>- Interpretam o gráfico de barras:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respondem a questões (por exemplo: Quantos dias choveu no mês de maio? Qual foi o estado de tempo mais recorrente, no mês de maio?, ...) - Identificam a frequência absoluta; - Reconhecem a moda. 	<p>Representar conjuntos de dados</p> <p>Tratar conjuntos de dados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a frequência absoluta; - Identificar a moda; - Identificar o “máximo” e o “mínimo” de um conjunto de dados e compreender que a sua diferença, corresponde à amplitude, respetivamente; <p>Resolver problemas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explica a atividade; - Orienta os alunos; - Esclarece dúvidas; - Faz questões. 	+/- 45 minutos Pequeno Grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Caderno; - Papel cavalinho; - Material riscador. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolha e tratamento adequado dos dados; - Organização da informação; - Criação do gráfico de barras; - Interpretação adequada do gráfico.

Anexo 04 – Painel com os trabalhos realizados no âmbito do projeto “As palavras voam, a escrita fica...”



Anexo 05 – Imagem dos alunos a utilizar a enciclopédia ilustrada, sobre o sistema solar, para a construção do cartaz.



Anexo 06 – Imagem do esquema realizado sobre o movimento de rotação da Terra.

