

## **Relatório Final de Estágio na Prática Pedagógica**

### **Supervisionada**

Cátia Sofia Neto Meireles

Relatório submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre  
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

20 de Março de 2014

Cátia Sofia Neto Meireles

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

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação: Mestre Manuel Fernando Gonçalves Neiva

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

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Doutora Paula Maria Santos dos Quadros Flores

20 de Março de 2014



## RESUMO

O presente documento, intitulado Relatório de Estágio de Qualificação Profissional, constitui uma reflexão, crítica, em relação à experiência vivenciada nos contextos educativos de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada. Este relatório emerge de um quadro teórico conceptual rigoroso, visando o alcance dos objetivos delineados no programa da unidade curricular supramencionada, assim como o desenvolvimento de competências e de saberes, em relação à docência, designadamente do perfil específico de desempenho do professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico e do Educador de Infância.

A ação pedagógica desenvolvida pela formanda, nos centros educativos, foi pautada pela metodologia de investigação-ação. Neste sentido, figurou-se impreterível a ocorrência de momentos de observação intencional, de reflexão sistemática e crítica, visível nas narrativas individuais e colaborativas, de avaliação individualizada dos alunos, fomentando a diferenciação pedagógica, bem como a adequação da ação aos mesmos. Surgem, assim, planificações baseadas nos reais interesses e necessidades das crianças, e integradoras de aprendizagens nas diferentes áreas disciplinares.

Importa ressaltar que a metodologia de investigação-ação, para além de sustentar o desenvolvimento da ação educativa, fundamentou o processo de crescimento pessoal e profissional da formanda, que assumiu uma atitude reflexiva, indagadora e crítica, coconstruindo saberes profissionais.

**Palavras-Chave:** Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, investigação-ação, diferenciação pedagógica, desenvolvimento profissional



## ABSTRACT

This document, entitled “Relatório de Estágio de Qualificação Profissional” (Internship Report of Professional Qualification) is a critical reflection in relation to the experience lived in the educational contexts of the Preschool 1st stage of the basic education, within the course of Supervised Teaching Practice.

This abstract emerges from a rigorous conceptual theoretical framework, aiming to reach the goals outlined in the above course programme as well as the development of skills and knowledge related to teaching, namely from the specific profile of the teacher of the 1<sup>st</sup> stage of the basic education and of the preschool education teacher.

The educational programme developed by the trainee in educational centres was guided by action-investigation methodology. According to that, it was essential the occurrence of some moments of intentional observation systematic and critical reflection, visible in the individual collaborative narratives of individualized evaluation of the students, fostering pedagogical differentiation, as well as the appropriateness of the action to them. Thus, arise lesson plans based on actual needs and interests of children, that integrate the learning process of different subjects and areas.

It is important to remain that the methodology of the action-research besides supporting the development of the educational action has grounded the process of personal and professional growth of the trainee, who took a reflexive, inquisitive and critical attitude building up professional knowledge.

**Key words:** Preschool Education and Teaching the 1<sup>st</sup> Stage of the Basic Education, Action-research, pedagogic differentiation, professional development



# Índice

Resumo	III
Abstract	IV
Lista de Anexos	VII
Lista de abreviações	VIII
Introdução	1
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL	5
1.1 a identidade profissional docente do 1º ciclo do ensino básico	5
1.1.1 Enquadramento legal do 1º ciclo do ensino básico	6
1.1.2 O professor e a gestão do currículo	9
1.1.3 O perfil do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico	13
1.2 A escola em tempo de mudança: o novo paradigma escolar	17
1.2.1 O ciclo de Investigação-Ação	17
1.2.2. A relevância das TIC na sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico	29
CAPÍTULO 2. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO	33
CAPÍTULO 3. ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RECURSOS OBTIDOS E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE ALTERAÇÃO	41
Meta Reflexão	65
Documentação legal	71
Referências Bibliográficas	73
Anexos	85
Anexo 2 tipo A	87
Anexo 2 tipo B	122



## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1- Relatório de Estágio de Qualificação Profissional de Educação Pré-Escolar

Anexo 2- Relatório de Estágio e Qualificação Profissional de Ensino do 1. Ciclo do Ensino Básico.

### **Anexo 2 tipo A- Anexos impressos**

Anexo 2 A1- Horário da turma 1.º B

Anexo 2 A2- Caracterização socioeconómica da

turma Anexo 2 A3- Guião de observação em sala de

aula Anexo 2 A4- Guião de observação no recreio

Anexo 2 A5- Exemplar de planificação da semana 15 a 17 de

janeiro Anexo 2 A6- Exemplar de guião de pré-observação

Anexo 2 A7- Exemplar de narrativa individual

Anexo 2 A8- Narrativa colaborativa

### **Anexo 2 tipo B- Anexos digitais**

Anexo 2 B1- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas

Santas Anexo 2 B2- Planificações semanais

Anexo 2 B3- Guiões de pré-observação

Anexo 2 B4- Narrativas individuais

Anexo 2 B5- Narrativa Colaborativa

Anexo 2 B6- Grelhas de avaliação

Anexo 2 B7- Registos fotográficos

## **LISTA DE ABREVIações**

ESE- Escola Superior de Educação

MAB - Multibase Arithmetic Blocks

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

TIC- Tecnologia de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



## INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, parte integrante do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi proposta a elaboração de um relatório de qualificação profissional para a docência, nos níveis de educação suprarreferidos.

O presente documento tem por finalidade demonstrar todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Prefazendo um total de 420 horas, 210 horas para cada nível de ensino, a intervenção pedagógica no primeiro nível referido, decorreu no Infantário Monfortinhos de Real que pertence à localidade de Vermoim- Maia, entre o mês de março e junho de 2013. O grupo com o qual a formanda desenvolveu a prática era constituído por 20 crianças, com idades entre os 3 e 4 anos. Relativamente ao percurso pedagógico desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, teve lugar na Escola Básica de Moutidos , em Águas Santas- Maia, com um grupo de alunos que ingressou no 1º ano de escolaridade, estando as suas idades compreendidas entre os 5 e 6 anos. O período de intervenção decorreu entre os meses de outubro de 2013 e janeiro de 2014.

Por forma a estruturar eficazmente o todo o trabalho desenvolvido no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, o relatório encontra-se dividido em três capítulos, confluindo numa metareflexão. O primeiro capítulo, consignado Enquadramento Teórico Conceptual, convoca e coloca em evidencia os pressupostos teóricos que orientaram e fundamentaram a prática pedagógica supervisionada da formanda no nível de ensino em relevo, dando especial atenção ao enquadramento legal, à gestão do currículo, ao perfil do professor do 1.º Ciclo, a mobilização do ciclo de investigação-ação e a importância da utilização das TIC na sala de aula. No segundo capítulo, intitulado Caracterização Geral da Instituição de Estágio, é apresentado o contexto educativo onde decorreu a prática pedagógica, considerando a

análise e interpretação dos fatores que exerceram influência para a compreensão do ambiente educativo. Relativamente ao terceiro capítulo, esse diz respeito à Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos, e Apresentação de Eventuais Propostas de Transformação, evidencia os resultados obtidos, as aprendizagens construídas e, tendo por base uma reflexão sobre as mesmas, são apresentadas possíveis alterações. Por último, integra este documento uma Meta Reflexão em torno do processo de desenvolvimento de competências profissionais na formanda, enquanto futura profissional em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, bem como as potencialidades e constrangimentos despoletados durante o percurso formativo.

Acresce referir que ao longo do período de estágio, as competências essenciais aos dois perfis a que se destina o mestrado, foram desenvolvendo-se, nomeadamente: aprofundar os conhecimentos obtidos na Licenciatura em Educação Básica; fomentar o desenvolvimento de competências heurísticas, enquanto potenciadoras da construção do saber, saber-fazer, saber-ser e saber-transformar; proporcionar a construção de conhecimentos científicos, técnicos, pedagógicos e de indagação numa perspetiva de desenvolvimento articulado da profissionalidade e da personalidade; potenciar o desenvolvimento de capacidades investigativas, como estratégia de desenvolvimento profissional pela construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa sobre práticas, facilitadora da tomada de decisões; promover a consciencialização dos papéis e funções que configuram os níveis de autonomia dos futuros docentes nos diferentes contextos; fomentar a construção de conhecimentos para conceber, elaborar e desenvolver projetos educativos e curriculares nos campos da ação; desenvolver processos de autoanálise e auto consciencialização dos níveis de desenvolvimento para reformular o pensamento e a ação; saber pensar, e agir nos contextos, mediante estratégias diferenciadas, visando responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da ação pedagógica; co construir saberes profissionais através de investigações sobre as práticas

(Complemento regulamentar específico de curso, 2011, anexo 1, artigo 2.º). Neste sentido, toda a prática pedagógica, atendendo aos grupos, sendo as crianças o centro das ações a desenvolver, desencadeou-se e sustentou-se nos pressupostos defendidos pela unidade curricular de PPS, procurando desenvolver um trabalho de investigação-ação, mobilizando competências de reflexividade, autodireção e criatividade. Aliado às características mencionadas, é de salientar o trabalho colaborativo em díade, com os orientadores cooperantes e respetivos supervisores, que se tornou uma mais-valia neste processo de formação, uma vez que potenciou a partilha de saberes, experiência, proporcionando o aperfeiçoamento da prática pedagógica.



# CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

O presente capítulo constitui uma resenha dos documentos teóricos conceptuais que permitem enquadrar o 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do sistema de educação português. Num primeiro ponto intitulado: A Identidade Profissional Docente do 1º Ciclo do Ensino Básico, será exposto o enquadramento legal, referindo a Lei de Bases do Sistema Educativo, bem como a importância do Currículo e a sua gestão e o perfil traçado para um profissional de educação neste ciclo de ensino-aprendizagem. No segundo ponto, que tem por título: A Escola em Tempo de Mudança: O novo Paradigma Educacional, visa espelhar a relevância do ciclo de investigação-ação e a utilização das TIC na sala de aula.

## 1.1 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Debruçando o olhar sobre a definição de Castelles (2007, citado por Flores, et al., 2013), em relação ao termo identidade, subentende-se que resulta do processo pelo qual um ator social se reconhece a si próprio. Atribuindo e construindo significados a partir dos contributos culturais, sendo por isso consignada um produto de relações.

No artigo de Flores et al. (2013) sobre a *Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1CEB na região do Porto*, são apresentados dois géneros de identidade. Uma identidade relacionada como percurso individual de cada sujeito, incidindo sobre a sua perspetiva pessoal e outra

que é fruto do reconhecimento e opinião de outrém, a conhecida identidade profissional.

Para a escrita deste subcapítulo é esta que subjaz, uma vez que o professor desenvolve ao longo da sua formação e prática , a identidade profissional de docente de 1.º Ciclo do Ensino Básico. A identidade apresentada acenta “na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, [sendo] uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira (...)” (Marcelo Garcia, 2009, citado por Flores, et al., 2013, p. 2).

A formação desta identidade não está isenta da influência de factores externos ao profissional, uma vez que e, como já referido, é atribuída por um coletivo. Deste modo, exercem influência para a estruturação da identidade profissional de um professor, para além dos saberes, crenças, valores que sustentam a sua prática, o contexto na qual se desenvolve, as normas relativas ao estatuto profissional, as reformas políticas e o reconhecimento social das suas funções. Seguindo esta ordem de ideias sobre esta construção identitária que o presente subcapítulo se desenvolve nos parâmetros que são apresentados como subcapítulos deste.

### 1.1.1 Enquadramento legal do 1º ciclo do ensino básico

Tendo por base a leitura do documento mundial, intitulado Convenção sobre os Direitos da Criança de 1990, é fulcral destacar que toda a criança, com idade inferior a 18 anos, tem direito à educação, sendo da responsabilidade do Estado assegurar o funcionamento do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Desta forma, surge a educação básica como ensino obrigatório e gratuito, tendo como principal foco a criança e objetivos, “promover o desenvolvimento da [sua] personalidade (...), dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades” (UNICEF,

1990, Art. 29º) e prepará-la para ingressar numa sociedade livre, onde se preza uma vida adulta ativa, o respeito pelos pais, pela identidade, língua e cultura, assim como pelas culturas e valores diferenciados (ibidem).

Neste sentido, e por forma a respeitar as crianças e aquilo que está expresso mundialmente, importa mencionar a existência de um sistema educativo, em Portugal, definindo-se, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (2005, Cap. I, Art.º 1.º, Ponto 2) como o “conjunto dos meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa e orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. No mesmo documento é ressaltado que sistema educativo português incorpora três ciclos educacionais, a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. Para o desenvolvimento do presente relatório importa debruçar a atenção sobre a educação escolar, nomeadamente no ensino do 1.º Ciclo do Ensino básico.

Tal como espelhado na Lei de Bases do Sistema Educativo (2005, Cap.II, Secção II, Subsecção I, Art.º 6.º, ponto 1-5), o 1.º Ciclo do Ensino Básico compreende os anos de escolaridade desde o 1.º ao 4.º ano, podendo ingressar, neste ciclo de ensino, crianças que completaram seis anos de idade até ao dia 16 de setembro, apresentando a ressalva da possível ingresso, entre o período da data mencionada até ao dia 31 de dezembro, quando é preenchido um requerimento pelos encarregados de educação. É de apontar como característica do 1.º Ciclo o seu carácter globalizante, uma vez que a lecionização, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, é da responsabilidade única de um professor titular. Acordando com o exposto, na Lei de Bases do Sistema Educativo, o 1.º Ciclo do Ensino Básico é o alicerce que irá sustentar a panóplia de saberes e conhecimentos que os alunos vão adquirindo e construindo ao longo da sua formação, ou seja, nos ciclos posteriores. Para sustentar esta ideologia de alicerce, são homologados no mesmo documento, vários objetivos, dos quais destacam-se:

“Assegurar(...) o equilíbrio inter-relacional entre o saber e o saber fazer; teoria e prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; proporcionar o desenvolvimento físico-motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, (...) estimulando aptidões nesses domínios; desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesa; proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis (...); fomentar o gosto por uma constante actualização de conhecimentos; proporcionar, em liberdade de consciência a aquisição de noções de educação cívica e moral; criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos”( Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005, Cap II, Secção II, Subsecção II, Art.º 7.º).

O professor, enquanto profissional de educação que tem como função essencial formar futuros cidadãos, instruindo-os para que se integrem numa sociedade cada vez mais alfabetizada, uma vez que a escolaridade, tal como já referido, tornou-se gratuita e obrigatória, deve reger-se pelo conjunto de documentos legais e teóricos que fundamentam e sustentam a sua práxis pedagógica. Para além da Lei de Bases do Sistema Educativo, o professor deve ter em conta o Currículo Nacional do Ensino Básico.

### 1.1.2 O professor e a gestão do currículo

O conceito de currículo apresenta uma ambiguidade e complexidade que são intrínsecas aos diversos factores que delimitam a sua teorização, no sentido em que o este é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, culturais, sociais, escolares, etc.) com diferentes tipos de interesses e responsabilidades (Pacheco, 2008). O currículo assume-se, assim, como um instrumento de informação e comunicação de matriz civilizacional intrinsecamente relacionado com a cultura.

O currículo escolar, como refere Roldão (1999), deve ser visualizado como o conjunto de aprendizagens que se mostram socialmente necessárias num dado tempo e contexto, tendo a instituição escola a função de garantir e organizar essas aprendizagens. Esta perspetiva está evidenciada e prevista no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, art. 20º, quando é referido que “no âmbito da promoção da autonomia pedagógica e organizativa da escola ou agrupamento, assume particular importância: a) A gestão e a aplicação do currículo por ano ou ciclo, adaptando-o às características dos alunos e de cada escola ou agrupamento”. No presente decreto está explícito que o currículo existe em função de um determinado sistema educativo, entendendo-se como currículo nacional “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos,(...)” (Idem, art. 2º).

Nesta linha de raciocínio, relativamente à autonomia das escolas em relação à gestão do currículo, importa, em primeira instância apresentar o que se entende por gestão curricular. A escola assume um papel preponderante de estabelecer um plano de estruturação do meio ambiente para coordenar de maneira ordenada os elementos: tempo, espaço, materiais, equipamento e pessoal, sendo por isso um processo contínuo, dinâmico e que engloba diferentes etapas (Gaspar & Roldão, 2007). A noção

de gestão curricular está associada à maioria das decisões vindas a nível central, decisões que passavam distantes da escola e dos professores, limitando a gestão curricular. No plano coletivo, as decisões/ações dos docentes, limitavam-se à distribuição dos conteúdos pelos trimestres e à atribuição das classificações, ou seja à avaliação; no plano individual, estavam restritas à planificação das aulas. No entanto, com a nova visão de gestão curricular, associada à autonomia das escolas, prevê-se uma maior transição de decisões para a escola e para os professores, trabalhando em conjunto com os seus alunos e restante comunidade educativa. Ou seja, proporcionar-se-à uma maior responsabilidade aos gestores locais do currículo, isto é, às escolas e aos professores, tendo em conta uma determinada comunidade com um conjunto concreto de alunos. “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Decreto-Lei n.º 115 A/1998 de 4 de maio). É importante que esta organização e gestão seja centrada na escola pois é através dela que o currículo oficial será analisado, interpretado e adequado “às condições sociais e culturais e às necessidades mais relevantes” (Zabalza, 2000, p.33) do contexto em causa.

Por intermédio da gestão flexível do currículo os professores desencadeiam uma variedade de funções e uma grande amplitude de resoluções. Ao encarar os vários saberes e a sua natureza diferenciada, o currículo prescrito aceita, tacitamente, que não pode ser administrado da forma como se apresenta, em cada situação imprevisível do processo de ensino-aprendizagem, devido às circunstâncias exclusivas do contexto de cada escola. Desta forma, o docente adota o processo de construção do currículo prescrito, a fim de que possa tomar as decisões mais adequadas às situações em concreto (Roldão, 1999). É nesta linha de pensamento que o Despacho n.º 5306/2012, apresenta a importância de se reformular as metas de aprendizagem, iniciadas em 2010, uma vez que a sua implementação limitou a ação pedagógica dos

profissionais, no que diz respeito à sua experiência e profissionalismo, pelo facto de terem compactado os conteúdos programáticos com os objetivos do Currículo Nacional do Ensino Básico. O mesmo refere que o Currículo Nacional deve garantir “(...) aos professores a liberdade de usar os seus conhecimentos, experiência e profissionalismo para ajudar os alunos a atingirem o seu melhor desempenho”.

Nessa perspetiva a necessidade de alterar as linhas orientadoras do Ensino Básico em Portugal, tal como homologado no Despacho n.º 17169/2011. Segundo este despacho o Currículo Nacional de Ensino Básico- Competências Essenciais evidencia algumas lacunas, nomeadamente falta de clareza nas recomendações; ambiguidade nas ideias apresentadas; excessiva extensão de texto; repetição de ideias; recomendações pedagógicas prejudiciais; desvalorização do papel de conhecimento e de transmissão de conhecimentos; desprezo relativamente à importância da aquisição de informação; apresentação de objetivos vagos e impossíveis de aferir. estas falhas dificultaram a avaliação formativa e sumativas das aprendizagens. O currículo supramencionado, deixa, portanto, de ser orientador para os documentos oficiais do Ministério de Educação e Ciência, como os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais.

Assim sendo, os programas existentes e os seus auxiliares constituem-se documentos orientadores do ensino, mas as evidências que neles se encontram, relativas ao Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais deixam de ser interpretadas à luz do que nele é exposto.

Neste âmbito, é da responsabilidade dos serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência, através do Secretariado do Estado do Ensino Básico e Secundário, elaborar documentos clarificadores das propriedades dos conteúdos fundamentais dos programas, como as metas curriculares. Estas de acordo com o Despacho n. 5306/2012 devem corresponder às seguintes características: apresentar uma visão mais objetiva; delinear melhores estratégias de ensino; identificar de forma clara: conteúdos fundamentais que devem ser ensinados, ordenação sequencial e hierárquica

dos conteúdos, conhecimentos e capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos e , ainda, identificar os padrões e níveis esperados de desempenho dos alunos que permitam avaliar o cumprimento dos objetivos. Tendo assim em vista a formação integral dos alunos e a relevância do ensino para o mundo real, refletindo, deste modo, sobre o conhecimento e as capacidades que os estudantes necessitam adquirir e desenvolver para terem sucesso no futuro.

As metas curriculares, passam assim a ser um documento vinculativo, devendo ser respeitadas na execução dos programas em vigor, tal como está expresso no despacho n.º 10874/2012.

Para além das modificações enunciadas, o profissional de educação deve, também, reger-se pelo conjunto de alterações às matrizes curriculares, homologadas no decreto-lei 139/2012 de 5 de julho que visam “melhorar a qualidade do que se ensina e do que se aprende, (...)”, tendo por finalidade orientar a “avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensino básico e secundário.” (idem, Cap. I, Art.º 1.º).

O documento referido apresenta a definição de uma carga horária semanal mínima para o desenvolvimento das áreas disciplinares, sendo a sua lecionização da total responsabilidade do professor, no 1.º Ciclo do Ensino Básico. São definidas como áreas disciplinares de frequência obrigatória, a disciplina de Português, Matemática, Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Relativamente às áreas não disciplinares que devem ser articuladas entre si e com as áreas disciplinares, definem-se, com um total de 25 horas semanais a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Educação para a Cidadania e ainda o trabalho desenvolvido na área das tecnologias de educação e comunicação (Decreto-Lei, n.º 139/2012). Ainda neste decreto-lei, são apresentadas disciplinas de frequência não obrigatória, nomeadamente a Educação Moral e Religiosa e as atividades de enriquecimento curricular que incidem sobre os domínios “desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de

solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (idem, Cap II, Art.º 14º) .

A autonomia concedida a cada centro escola implica que se estruture o currículo contextualizado “para que se contemple as situações e características dos diversos contextos” (Leite, G. & Fernandes P., 2001, p.16). Essa apropriação face à situação real, que leva à tomada de decisões, à construção e gestão dos currículos, assume a forma de Projeto Curricular de Escola e de Turma. Assim, os docentes são um elemento indispensável nas práticas de gestão do currículo que levam a uma qualidade da educação, utilizando novos procedimentos e métodos de trabalhar. Estes parâmetros fazem parte do perfil do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Enquanto mestre na arte de ensinar, o professor deve corresponder a um perfil que de seguida desenvolverei.

### 1.1.3 O perfil do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico

Os professores tornam-se indispensáveis na sociedade “porque são ou devem ser os que fazem com que os outros (que hoje são todos cidadãos) aprendam um saber que socialmente se considera que lhes é necessário” (Alonso, L., Roldão M.C., 2004, p. 14).

Seguindo esta linha de pensamento, a formação de docente centrada apenas no conhecimento dos conteúdos a ensinar, deu lugar a um novo paradigma, orientado para o desenvolvimento de práticas investigativas e reflexivas. Esta nova perspetiva leva a que na formação profissional seja tida em consideração a capacidade de planear, avaliar, de preparar e utilizar recursos didáticos (Pacheco & Flores). Assim sendo, o

professor deve sustentar a sua prática pedagógica no ciclo de investigação-ação que induz à construção de “(...) um quadro conceptual de produção e [transformação] de saberes” (Nóvoa, 1992, citado por Ribeiro, 2001, p.14). Neste sentido, pode-se aferir que a formação inicial de professores contribui, em larga medida, para a emancipação de um perfil de docente, que subentende-se como aquilo que o professor deve saber, saber fazer e ser no fim da sua formação (Peterson, P.D., 2003).

O perfil atual do professor pressupõe um apetrachamento de instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade e exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua principal função é de estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos, sendo uma função complexa que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança (Alonso, L., Roldão, M.C., p.49).

O professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e indo ao encontro do que foi exposto anteriormente, e tal como expressa o decreto-lei n.º240/2001 de 30 de agosto, deve assumir-se como um profissional que tem a função de ensinar; promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo; fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos, bem como a sua inclusão na sociedade; assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções; manifestar a capacidade relacional e comunicativa; identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos, recorrendo ao “saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”.

Este não deve encarar a sua formação inicial como definitiva e estanque, mas perspetivar uma formação contínua ao longo da vida.

Revela-se trivial mencionar, para além dos trâmites já referidos, que o professor da atualidade e de acordo com o decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001, anexo II, ponto 1, que define o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, deve relacionar-se

“positivamente com as crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afectivo que predisponha para as aprendizagens”.

Isto significa que na sua ação, o professor deve ter por base do seu trabalho a colaboração que se traduz “no processo de trabalho articulado que (...), enrique[cido] (...) pela interação dinâmica de vários saberes específicos e vários processos cognitivos (...)” (Roldão, 2007, p.27), apresentando-se como uma mais-valia, pois é a partir dela que se poderá, de facto, concretizar o ensino e a aprendizagem na perspetiva de um ensino integrado. A colaboração perspetiva-se mais produtiva quando ocorrem interações sistemáticas e dinâmicas de exposição do pensamento, discussão de dados e ideias, na procura de consensos que tendem a aumentar a motivação dos participantes, conduzindo-os a um maior envolvimento na apropriação do novo conhecimento, na resolução de problemas e na construção de estratégias (idem).

Importa explicitar que a colaboração só ocorre quando existe um trabalho de equipa e, nesse sentido, é crucial que os profissionais de educação compreendam que “trabalhar em equipa é uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p.81). A cooperação não deve restringir-se apenas ao professor-aluno num determinado momento, mas expandir-se entre todos os intervenientes do processo educativo, podendo, assim,

afirmar-se que os profissionais de educação encontram-se em constante colaboração. Nesta ordem de ideias, e segundo Hargreaves, 1998, a colaboração entre docentes pode ser encarada como um sustentáculo para a solução de problemas e dificuldades, aumentando as oportunidades de partilha e aprendizagem, traduzindo-se numa melhoria da execução de tarefas. Deste modo, ela surge “como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhores resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 27).

O profissional de educação, para além da colaboração em sala de aula, com os alunos, com outros professores, deve alargar este processo a toda a comunidade educativa, nomeadamente à família. Esta colaboração possibilitará uma continuidade e coerência das intervenções educativas (Alonso, 2002), tornando-se um meio facilitador entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem do quotidiano. Tanto a escola como a família fazem parte do microsistema de um indivíduo e assumem um especial relevo no desenvolvimento das crianças, na medida em que estes são os contextos de socialização que lhes são mais próximos. Pela importância que os contextos apontados acarretam no desenvolvimento da criança, é trivial que não surjam barreiras, inultrapassáveis entre ambos, uma vez que deve ocorrer “transição tranquila de um sistema ecológico a outro, [permitindo] o desempenho, em cada um deles, de diferentes papéis, articulados entre si e não contraditórios” (Bronfenbrenner, 1987, citado por Cosme & Trindade, R., 2002, p.119).

Em jeito de conclusão é de ressaltar que o profissional de educação deve ter uma visão integradora das diferentes áreas do saber, bem como realizar um trabalho colaborativo não só com a sua turma, mas também com a comunidade educativa, por forma a gerar aprendizagens motivadoras e significativas. Para além dos aspetos enumerados, o professor deve manter-se em constante procura de conhecimento, considerando as diferentes etapas

do ciclo de investigação-ação visando a transformação significativa das suas práticas

## 1.2 A ESCOLA EM TEMPO DE MUDANÇA: O NOVO PARADIGMA ESCOLAR

### 1.2.1 O ciclo de Investigação-Ação

O professor deve assumir, tal como exposto anteriormente, uma posição investigativa e reflexiva, por forma a dar mais sentido e significado à prática pedagógica, uma vez que o ciclo de investigação-ação assenta sobre a mudança e a procura de conhecimento através das próprias ações do profissional de educação, na prática, e através da “sua reflexão sobre os efeitos dessas ações” (Vieira & Moreira, 2011, p.57). Na perspectiva de Arends (2008, p. 22), a metodologia apresentada, constitui-se um “processo de compreensão, dúvida e desafio das crenças que temos sobre o modo como as crianças aprendem, bem como sobre quais os melhores métodos a utilizar para melhorar essa aprendizagem”. Neste sentido, torna-se fundamental que o docente encare a investigação como uma ação em constante busca de saberes de modo a compreender a realidade, estando sempre ao serviço da mudança, esclarecendo, desse modo, as decisões sobre a ação. Nesta linha de pensamento importa salientar que a reflexão subjaz este momento de investigação, na medida em que, e de acordo com Korthagen (2009), possibilita que o professor se aperceba de aspetos inconscientes do ensino, tornando-os conscientes, tornando-se mais sensível às diversas situações

educativas. Seguindo esta ideologia defendida por Korthagen, Oliveira & Serrazina (2002) mencionam que a reflexão pode ter várias finalidades, nomeadamente ter como objetivo central, fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua prática, as razões da sua ação e as possíveis consequências, assim como servir apenas para justificá-la essa mesma ação.

Corroborando o que tem vindo a ser descrito sobre a investigação-ação, acresce, ainda, referir que esta assume-se “como um meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na ação educativa, mas também no contexto em que essa ação se desenrola”, tendo sempre em vista a melhoria das ações, que se torna possível “através de uma metodologia em espiral de planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação” (Carr & Kemmis, 1986, citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 57).

Segundo os autores, centrando esta resenha na espiral, cujas etapas estão intrinsecamente relacionadas com as etapas interventivas do professor (observação, planificação, ação, avaliação e reflexão) que surgem sequencialmente, interligando-se e influenciando-se mutuamente, com o objetivo de colocar o docente ao serviço de uma educação transformadora, importa destacar em primeira instância a etapa da observação. “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, P., 2010, p.11). Deste modo, esta etapa deve constituir-se a base de todas as ações, uma vez que é um

“processo de recolha de informação, através do qual podemos aprender sobre o nosso comportamento e o dos outros. Realiza-se de acordo com normas pré-definidas e definições operacionais, na tentativa de obter resultados objetivos, isto é que não variem de observador para observador”

(Trindade, V.M., 2007, p. 39). O profissional de educação deve observar intencionalmente, focalizando-se num campo delimitado de observação para que seja possível “descrever com fidelidade e exactidão, e compreender, uma determinada porção do real” (Foulquié, 1971 & Leif, 1974, citado por

Trindade,V.M, 2007, p. 30). É a partir dessa observação que o professor recolhe dados objetivos e concretos, mobilizando os quadros conceituais e metodológicos de formação, que lhe permite refletir sobre a sua ação, procedendo a uma reavaliação da mesma, no que concerne à investigação sobre a comunidade educativa, o ambiente educativo e o grupo de crianças, identificando as estratégias profícuas à sua intervenção, tendo em atenção que estarão presentes num plano futuro de ação.

Em consonância com o exposto é fundamental que o professor desenvolva vários métodos ou meios de observação, partindo de uma observação não participante e espontânea até à observação participante, sistemática e intencional. Segundo Reis (2011, p.29) “a observação pode ser orientada por diferentes tipos de instrumento”,

“suscetíveis de identificarem quer as forças, quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos processos de implicação e de bem-estar experienciados pelas crianças, permitindo a monitorização dos progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10-11).

como por exemplo, as grelhas de observação que podem apresentar-se de diferentes formas, nomeadamente:

“grelhas de observação de fim aberto, que permitem a recolha de dados exploratórios sobre áreas muito abrangentes como, por exemplo, as competências do professor, as características dos alunos e/ou o ambiente de sala de aula [ou] grelhas de observação focadas em comportamentos ou acontecimentos em áreas muito específicas, para análise e discussão mais finas e aprofundadas” (Reis, 2011, p.29).

Sumariamente, pode-se aferir que as formas e meios de observação sobre o contexto, os processos e respetivos resultados de aprendizagem dos alunos,

constituem aspetos basilares do processo de planificação e avaliação, enquanto pilar para o desenvolvimento da ação (Trindade V.M., 2007). É neste sentido que Estrela (1994, p. 26), ressalva que a observação “é a base do planeamento e da avaliação e serve de intencionalização do processo educativo”, devendo, por isso, “acontecer de forma contínua e sistemática”.

A planificação, resultando, como referido, do processo de observação, tem como principal função “transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Lally et al., 2001, p.54). O professor ao planificar está a “prever e (...) utilizar um conjunto de procedimentos, mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e actividades previstas de antemão, com as quais se pretende alcançar determinados objetivos, tendo em conta as limitações dos recursos” (Diogo, F., 2010, p.4). No momento de planear a ação e atendendo às características, interesses e necessidades de cada criança da turma, bem como a consulta dos programas delineados para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, o docente deve ter em consideração a selecção dos conteúdos e definição dos objetivos/descriptores de desempenho, a escolha das actividades, o tempo disponibilizado e os recursos e materiais, centrando-se em três questões: o que ensinar; que estratégias adotar e que capacidades desenvolver nos alunos. Deste modo, o profissional de educação traça um percurso para a sua ação, entendendo-se o plano de aula como “(...) um projeto pensado, reflectido, elaborado como um conjunto de operações ordenadas, escalonadas, destinadas a alcançar determinados objetivos” (Peterson, 2003, p.79), sendo fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Todavia a planificação deve ser perspectivada como um plano flexível, e não como um percurso precritivo, uma vez que deve adequar-se às circunstâncias do momento (Diogo, F., 2010), tendo em atenção a gestão do tempo, a organização da sala, e a diferenciação pedagógica. Relativamente à gestão e organização do tempo, o docente deve ter em atenção que a gestão eficaz do tempo pode influenciar significativamente a aprendizagem dos alunos, assim como, a organização do mesmo deve ser flexível e diversificada, promovendo

a compreensão de referências temporais para os alunos, sendo, por isso, “um recurso valioso que deve ser usado com o máximo de vantagens” (Arends, 1995, p.90).

No que concerne à organização da sala de aula, esta apresenta-se como uma mais-valia para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, tal como o tempo, já que, tendo por base a conceção de Muijs & Reynolds (2005, citado por Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p. 78) “ (...) um ambiente físico seguro é particularmente importante na redução de níveis exagerados de stress, nocivos ao bem-estar e à aprendizagem”. A sala de aula deve ser organizada de acordo com a atividade proposta, o padrão de comunicação previsto e o tipo de relações que pretende estabelecer entre os agentes educativos (professor - alunos). Arends (1995) afirma que a forma e estrutura da sala, deve ser coerente com as suas funções para a qual será cenário, existindo, assim, três tipos diferentes de organização das mesas: filas e colunas, círculo e grupos. A primeira disposição designa-se a mais adequada a intervenções onde o professor quer focalizar a atenção em determinada direção; já a disposição em círculo é profícua para as situações de discussão e para o trabalho independente do lugar. Por último, a organização das mesas em grupos, possibilita a aprendizagem em grupo e o trabalho colaborativo. Em relação à organização da turma o professor deve proporcionar no decurso da sua ação momentos de trabalho individual, em pequeno ou grande grupo. Importa, ainda referir que “a organização da sala de aula inclui o conjunto de comportamentos e de actividades do professor que estão direccionados para obter a cooperação e o envolvimento activo dos estudantes nas tarefas escolares” (Emmer, 1995, citado por Ferreira & Santos, 2000, p.39).

No âmbito da diferenciação pedagógica, segundo Tomlinson (2000, p.2), consiste na panóplia de “esforços dos professores de modo a responder a todos os alunos na sala de aula”. É crucial que o professor a tenha em consideração, tanto no planeamento como na avaliação da sua ação. Como é de conhecimento geral, estamos cada vez mais perante escolas inclusivas, acentuando, ainda mais a heterogeneidade do grupo de alunos que estão

presentes numa sala de aula. O professor tem a função de proporcionar o desenvolvimento holístico da cada criança, uma vez que no contexto educativo nenhuma criança se assemelha ao seu par no que diz respeito à aprendizagem ou ao desenvolvimento cognitivo (Tomlinson, 2008). Por forma a diferenciar a ação pedagógica, o profissional de educação tem a função de adequar métodos, técnicas e recursos às necessidades e especificidades de cada aluno, proporcionando, sempre que possível, um ensino individualizado atendendo aos ritmos de trabalho e aprendizagem do aluno (Perrenoud, 2000). Assim, a diferenciação pedagógica deve estar explícita no momento da ação, ou seja, quando o professor atua no real, durante a organização do espaço e gestão do tempo para que os alunos, , desfrutem de aprendizagens significativas. No momento de intervir, o professor deve, ainda, ter em atenção as pedagogias educacionais relacionadas com o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, assim como o modo como podem contribuir para o seu sucesso educativo.

Baseando na pedagogia construtivista de Piaget, o docente deve ter presente a valorização do processo em prol do produto, porque este só ganha significado quando compreendido o processo que o gerou . Perceciona-se a existência de um empobrecimento no processo de ensino e de aprendizagem quando o professor privilegia o resultado de determinada operação sem valorizar os diferentes passos que levaram o aluno a chegar áquele resultado (Macedo, L. & Assis, B.A., 2002). Deste modo, é essencial que o professor valorize o processo, uma vez que o construtivismo valoriza o erro como fonte reguladora de futuras ações, pois é coersivo que “o fazer tem um papel especial na medida em que é nele que se apresenta in natura as características do sujeito como construtor do seu conhecimento” (Idem, p.163). Perante a perspetiva construtivista do processo de ensino e de aprendizagem, é fundamental que na ação, o professor assuma “uma atitude de indagação, de convite para com os alunos para que estes construam o seu próprio conhecimento”, contribuindo para que “os caminhos que conduzem à criatividade e e à produção de novas ideias sejam desobstruídos”(Ibidem).

Assim, mais do que responder a perguntas “o professor construtivista, desenvolve-se na arte de fazê-las, incentivando os alunos a encontrar as respostas” (Idem, p. 164).

Como já espelhado anteriormente, aquando a apresentação da colaboração como um fenómeno essencial para o desencadeamento de aprendizagens significativas quando ao intervir no contexto o professor atende às características sociais de cada aluno, potenciando a relação entre os dois microsistemas, nos quais a criança está inserida. Nesta linha de pensamento, pode-se destacar a importância da pedagogia socioconstrutivista da aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo Vigotsky a construção do conhecimento resulta de um processo social complexo, mediado, não apenas pelo docente, mas, também, pelo contexto sociocultural e Histórico da criança (Dana et al, 1998). O profissional de educação deve promover o diálogo e a troca de experiências, deixando de parte a visão unidirecional do ensino, dando aso para a reflexão crítica de problemas socioculturais, em detrimento dos conteúdos pré-estabelecidos (Bruner, 1996; Vygostsky, 2007; Niza, 2012). Ao adotar o socioconstrutivismo no desenvolvimento do pensamento, de acordo com Jerome Brunner que diverge do cognitivismo, é de priorizar a ação do ser humano como fruto do contexto social e cultural, concebendo a importância da interação positiva entre a realidade e o sujeito, na construção de conhecimentos, sentimentos e condutas (Formosinho, J.O. et al., 2007). Neste sentido, o mesmo autor apresenta estrita semelhança com o que é defendido por Vygostky, quando defende que a escola deve potenciar o desenvolvimento da ZDP (Zona de Desenvolvimento de Aprendizagem) do aluno, ajudando na progressão de aprendizagem, para tal os mesmos autores encaram a linguagem como um instrumento fundamental para esse desenvolvimento. Uma vez que, esse instrumento constiu-se “ como expressão de intencionalidade, como meio de construção e manutenção de relações sociais entre a criança e o adulto” (Idem, p. 267).

Em prol do que tem sido referenciado acerca do socioconstrutivismo, conclui-se que o desenvolvimento da criança, sustenta-se numa “(...) construção que, por assim dizer, dimana tanto de fora para dentro como de dentro para fora, da cultura para a mente e da mente para a cultura” (Bruner, 2008, p.133). São estas pedagogias que emergem em volta da ação do docente que contribuem para a alteração do paradigma quer da formação, como da atuação do professor. Intimamente relacionada com as etapas de observação, planificação e ação surge a avaliação, no ciclo de investigação-ação. No decurso do ano letivo, o profissional de educação recorre ao processo de avaliação como instrumento potenciador da fase de reflexão.

Citando Roldão (2004, p.41), subentende-se a avaliação como “um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução”. Cabe ao professor a definição de parâmetros para que se consciencialize de como, quando e onde irá avaliar os seus alunos, bem como as suas práticas. Para além da definição dos parâmetros a avaliar, e como homologado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor deve construir instrumentos de avaliação adequados e coerentes com este mesmo processo, garantindo, ainda, o respeito pela “diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens”. Neste sentido,

“se aprender é dar sentido e significado à realidade, isto é, compreender, relacionar e sentir para poder aplicar e agir, a avaliação tem que procurar caminhos e estratégias condizentes, que permitam evidenciar em que medida e de que forma os alunos vão atribuindo significado às experiências de aprendizagem” (Alonso, 2002, p.21).

A avaliação do significado das experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, pode ser realizada em diferentes modalidades de avaliação que estão explícitas no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, nomeadamente a diagnóstica, a formativa e a sumativa.

Reiterando as informações recolhidas acerca da avaliação diagnóstica, é de apontar que esta constitui o “primeiro passo para a concepção e desenvolvimento de qualquer projeto curricular e para a organização de procedimentos de concretização desses projetos(...)” (Leite, C. & Fernandes, P., 2002, p. 1), por isso torna-se fulcral que se realiza no início de cada ano letivo de escolaridade ou sempre que se perspetive oportuno “devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional” (Decreto-Lei n.º 139/2012, Art. 24.º, ponto 2). No que concerne à avaliação formativa, “tem como objectivo informar os alunos e os professores do grau de mestria obtida e (...) descobrir onde e em quê um aluno manifesta dificuldades na aprendizagem, no sentido de, (...), o ajudar a descobrir as estratégias adequadas que lhe permitam ultrapassar essas dificuldades” (Garrido, J. L. G., et al, 1996, p.91), analisando o Decreto-Lei já mencionado (ponto 3), assume um carácter contínuo e sistemático, recorrendo a uma diversidade de instrumentos de recolha de informação adequados às diferentes aprendizagens e às circunstâncias em que ocorrem, indo mais além do já exposto anteriormente porquanto ao acesso à informação dessas aprendizagens, não restringindo-se apenas ao aluno e professor mas, também, ao encarregado de educação, e a outras identidades legalmente autorizadas a obter informações. Em relação à avaliação sumativa designa-se como uma modalidade que traduz a formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, resultando numa classificação ou certificação, com recurso e “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (Decreto-Lei, nº 139/2012, de 5 de julho, art. 25º). Conclui-se que este tipo de avaliação “assume-se como um balanço, tanto no plano do aproveitamento dos alunos, como no plano da pertinência dos próprios programas” (Garrido, J. L. G., et al 1996, p.92).

Conclui-se que a avaliação deva decorrer sistematicamente aquando a concretização de qualquer atividade planeada, visando uma reflexão, não só

das aprendizagens realizadas e dos resultados obtidos, mas também o empenhamento dos alunos na sua realização (Abrantes, et al., 2002).

Transversal a todo o ciclo de investigação-ação encontra-se a reflexão, sendo uma componente trivial no desenvolvimento da ação pedagógica. Entenda-se por reflexão um “diálogo avaliativo que enriquece o eu e melhora a prática profissional sendo na sua essência um diálogo interior” (Gilroy, 1993, citado por Esteves, 2002, p.98). Posto isto, pode-se aferir que um professor torna-se reflexivo quando analisa mentalmente e criticamente as suas práticas pedagógicas, já que é responsável pela educação de várias crianças, e fê-lo com o intuito de gerar um novo saber pedagógico (Roldão 1999). De acordo com o referido acerca da reflexão, enquanto momento de equacionar a prática docente e de transformá-la, Oliveira & Serrazina (2002, p. 4), expõem, ainda, que “ a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, procurando novos caminhos, construindo e concretizando soluções”.

Segundo Shöon (1992, citado por Oliveira, I. & Serrazina, L., 2002), a reflexão pode ser retrospectiva, interativa e/ou prospetiva, envolvendo três momentos diferentes: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão para a ação. O primeiro momento reflexivo ocorre ainda durante a prática, “é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática” (Reis, 2010, p.55).

No que diz respeito à reflexão sobre a ação, tem lugar no momento posterior ao da ação, onde o docente toma consciência relativamente ao conhecimento tácito, procurando ideias erróneas e reformula o pensamento (Ibidem). Parafraseando Alarcão (1996, citado por Oliveira, I. & Serrazina, L., 2002, p.3), a reflexão na ação “consiste numa reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la”. Por fim, a reflexão sobre a ação é orientada para ação futura, sendo, por isso, proactiva, auxiliando o

professor “a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Ibidem). Retomando a perspetiva de Shöon (1992, citado por Oliveira, I. & Serrazina, L., 2002), este nível de reflexão implica “olhar retrospectivamente para a acção e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribuiu e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Ibidem).

Este processo reflexivo constitui um elemento crucial no processo de aprendizagem, na medida em que “contribui para a consciencialização dos professores das suas teorias subjetivas, isto é, das teorias pessoais que enformam a sua acção” (Idem, p. 7), ajudando os profissionais de educação a “libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros, permitindo-lhes agir de forma intencional, distinguindo-os como seres humanos informados, sendo esta uma característica da acção inteligente” (Dorigon, et al., s. a., p.

11). São estas competências que tornaram os professores bons profissionais que estarão sob o leme deste navio que é a educação, conduzindo os alunos sobre as águas de aprendizagens profícuas e significativas.

No entanto, não podem ficar descurados os instrumentos ou meios que auxiliam o professor nas várias etapas do ciclo de investigação-ação, acentuando-se mais sobre a reflexão. É de destacar as notas de campo e as narrativas quer individuais, quer colaborativas. As notas de campo são registos que se efetuam sistematicamente, que posteriormente serão fulcrais para a construção das narrativas. Quanto às narrativas são vistas como um instrumento de reflexão, sendo um ponto de partida para o desenvolvimento de perguntas pedagógicas, nas quais se questiona a prática docente e as respetivas crenças, às quais possa estar associada. Este documento constitui-se um auxílio na “compreen[ção] [d]o modo como se experiencia o mundo, se cria e interpreta sentidos, se tomam decisões, se constrói e reconstrói a memória” (Ribeiro, D. & Moreira, M.A., 2007, p. 45), ou seja promove o desenvolvimento de um sentido de profissionalidade docente, ao potenciar o entendimento dos factos presentes, refletindo sobre o passado (Ibidem).

Assumindo, assim, o potencial de “(...) transforma[r] e potencia[r] (...) mudanças no pensamento e na acção profissionais” (Vieira, F. & Moreira, M. A., 2011, p.41). As narrativas tornam-se colaborativas quando existe uma partilha sincera, um diálogo acerca das ideias e pensamentos sobre as práticas com um supervisor ou outro profissional de educação, visando “(..) o confronto de perspectivas [de modo a] favorece[re]m a construção do auto-conhecimento, enquanto sujeito que se conhece, e o alter-conhecimento, como sujeito conhecido pelos outros” (Wedna & Marinho, 2004, citado por Ribeiro. & Moreira,A., 2007, p. 44).

Aliada à reflexão, acresce ainda referir, a relevância do papel de supervisão porquanto a formação inicial do professor. A função de um supervisor é de ensinar, orientar, motivar, entre outros aspetos que ajudem o profissional de educação, em formação, a construir e desenvolver boas práticas e se tornar um bom professor, no processo de ensino e de aprendizagem. Desta forma, e no seguimento do que Sá-Chaves (2005) escreveu, a supervisão consiste numa abertura ao outro, onde é fundamental que coabite “um gosto amargo de desconstrução do que se tinha por inabalável e certo e [surja] um gosto doce de reconstrução e integração das dimensões de inovação que nos acrescentam e estimulam”, para tal é também necessário que conflua “(...) a humildade e a tolerância num inquestionável processo de desenvolvimento pessoal e coletivo” (p.21-22).

### 1.2.2. A relevância das TIC na sala de aula do 1º Ciclo do Ensino Básico

Na atualidade verifica-se que a tecnologia, mais do que em tempos remotos, preenche cada vez mais a vida social do ser humano. Este recorre às tecnologias para comunicar, para estudar, para se divertir, para comercializar, entre outros aspetos que fazem do indivíduo um sujeito cibernáutico.

Comummente, pode-se aferir que as crianças do século XXI crescem e desenvolvem-se a partir da tecnologia e do contacto em rede, na medida em que precosamente, interagem com instrumentos tecnológicos, os brinquedos interativos, telemóveis, computadores e tablets. Entrámos, assim, num mundo de globalização tecnológica, onde é possível a qualquer hora ou até mesmo minuto, estar a par do que acontece no outro lado do mundo.

Posto isto, é importante mencionar que a escola de hoje deve respeitar esta evolução, esta globalização, tal como referido anteriormente, deve existir uma colaboração entre a escola e o meio social das crianças, para que se crie uma almejada ponte entre estes dois contextos, por forma a atenuar discrepâncias no desenvolvimento dos alunos. Assim sendo, deve-se considerar a relevância das salas de aula estarem equipadas com tecnologias avançadas/atuais, tornarem-se salas da Web 2.0, isto é, que permitem que os alunos aprendam a selecionar, a armazenar, a criar, a recriar, a partilhar e a publicar. Neste contexto, desafiam as competências dos professores no domínio das TIC e da sua implementação na sala de aula, no modo de se relacionar com os alunos e com a comunidade educativa, pelo que estimula a cooperação e a colaboração entre pares e com a sociedade em geral para responder com eficácia às exigências sociais cumprindo a sua missão de formar futuros cidadãos ativos para integrarem uma sociedade globalizante e tecnológica.

Preconiza-se que entre a escola e a sociedade exista uma rede de contactos que potencie não só o desenvolvimento de aprendizagens, mas também o crescimento pessoal e tecnológico dos alunos.

Neste sentido, pode-se referir a emergência de uma nova teoria de aprendizagem para a era digital, o conetivismo. Este, apresentado por George Siemens (2004) no artigo “A Learning Theory for the Digital Age”, defende que o conhecimento da interação do aluno com o meio é transportado para a rede, sendo que “cada indivíduo acaba por ser transformado pelos significados que vêm na rede, ou redes, a que pertence”. Importa designar que o conetivismo tem por princípio que o conhecimento está distribuído e não pode ser “transferi[do] nem transacionado, pois consiste numa rede de conexões formada pela experiência e pela interação desenvolvida numa determinada sociedade”(Araújo, 2010, citado por Freitas, L.M.F, s.a), ou seja, na medida em que não nos é permitido experienciar tudo, as experiências dos outros, e por sua vez eles próprios, tornam-se o substituto do conhecimento.

Todavia, para que um indivíduo pertença a uma sociedade em rede implica que este seja capaz de habitar o mundo de informação, como um espaço que é seu, que lhe é familiar e em que esteja à vontade, logo a rede tem que estar no indivíduo e vice-versa (Idem).

Tal como já aludido, a escola deve promover o contacto dos alunos com a tecnologia, com a rede de aprendizagem, defendida pelo conetivismo. Pelo exposto no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, as escolas devem integrar a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação, no 7º ano de escolaridade, contudo esta unidade pode fazer parte do currículo no 1º ciclo, cabe ao professo proporcionar as aprendizagens referentes à mesma, através de ferramentas da web que possam fornecer a infra-estrutura tecnológica necessária para a comunicação, a interação e a colaboração. Uma vez que, de acordo com a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são encaradas como ferramentas pedagógicas úteis que permitem traçar percursos individualizados, de acordo com as características dos alunos, e lutar contra o

insucesso escolar (Silva & Pestana, 2006, citado por Dias, et al, 2011), um dos vários aspetos a destacar da integração das TIC e da implementação das redes nos sistemas escolares, consiste no alargamento do espaço e do tempo das possibilidades de interação e trabalho entre todos os diferentes intervenientes educativos. Esta potencialidade pode levar a uma extensão da escola para além dos próprios muros, na medida em que propicia a uma certa virtualização. Assim, de forma prospectiva pode-se visualizar as comunidades educativas alargadas a investigadores, a instituições de formação de professores, a pais ou a encarregados de educação, entre outros relacionados com a administração educativa, que colaboram entre si procurando transformar a escola numa instituição de sucesso e integrada na dinâmica transformativa da sociedade da informação (Meirinhos, M. & Osório, A. , 2011). Deste modo, o carácter estático que caracterizava a escola dilui-se, emergindo uma “organização dinâmica, aberta, adaptável, integrada e evolutiva, promotora do sucesso educativo”(Idem, p. 51).

No que concerne à utilização das TIC na sala de aula, poderá constituir-se uma mais-valia na aprendizagem de conteúdos e no desenvolvimento de capacidades específicas. Para tal, é necessário recorrer a softwares educacionais ou ferramentas de uso corrente, possibilitando a criação de espaços de interação e partilha (Costa, 2008). Neste âmbito, releva-se a Web 2.0, com várias aplicações e ferramenta, como por exemplo: *softwares* que permitem a criação de redes sociais (os blogs, o Twitter ou o Facebook); ferramentas colaborativas (blogs, wikis, podcast, Google Docs e Spreadsheets); ferramentas de comunicação *online* (SKYPE, Messenger, ooVoo); ferramentas de partilha de vídeos (YouTube, GoogleVideos, YahooVideos); entre outros (Coutinho & Alves, 2010, citado por Dias, C.P., et al, 2011, p. 204). Não obstante de serem ferramentas direccionadas para o ensino explícito, podem ser utilizadas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, dado que apresentam uma vasta gama de potencialidades educacionais.

Atendendo ao que tem sido explanado, para que informática induza à transformação das práticas, em sala de aula, é fulcral "identificar onde [esta] pode apresentar possibilidades verdadeiramente novas. Não basta aplicá-la de modo convencional, apenas repetindo aquilo que de algum modo já fazemos sem seu auxílio" (Almeida & Fonseca, 2000, citado por Ponte, J.P., 2000, p. 76). Os resultados positivos relacionados com a utilização dos recursos tecnológicos, dependem do uso que deles se faz, de como e com que finalidade se recorre aos mesmos.

Nesta perspetiva, o professor deve ter em atenção o modo como funciona determinada ferramenta, que potencialidades acarreta para desenvolver determinado conteúdo, estar a par das novidades informáticas, mas, acima de tudo, "encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos actuais e dentro dos condicionalismos existentes em cada escola" (Ibidem).

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

Segundo Zabalza (1998, p. 120), existe uma forte relação entre as pessoas e o seu meio ambiente, uma vez que o contexto, que possui as suas próprias estruturas, pode facilitar ou limitar a conduta dos sujeitos, sendo que “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades”, para uns mas para outros poderá condicionar o crescimento pessoal dos intervenientes do processo educativo, e o próprio desenvolvimento de atividades instrutivas.

O presente capítulo destina-se à caracterização da instituição educativa, onde decorreu a prática pedagógica supervisionada, bem como das dinâmicas a ela associadas.

A prática pedagógica desenvolveu-se na escola EB1 de Moutidos que faz parte integrante do Agrupamento Vertical de Águas Santas.

O Agrupamento situa-se na freguesia de Águas Santas, uma das 17 freguesias do concelho da Maia, ocupando uma superfície de 7, 860 Km<sup>2</sup>, com cerca de 31 000 habitantes, verificando-se um constante aumento demográfico, que se justifica pela sua aproximação à cidade portuense. (Junta de Freguesia de Águas Santas, 2013).

Sendo o agrupamento de escolas “ uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino” (Decreto-Lei, n.º 137/2012, artigo 6º, ponto 1), importa referir que este, além da escola EB1 de Moutidos, integra os seguintes contextos educativos: JI de Moutidos, , EB1/JI de Cristal, EB1 da Gandra, EB1 da Pícuca, Centro Escolar da Grandra, Centro Escolar do Corim e a

Escola Secundária/2,3 de Águas Santas- sede de agrupamento (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015). Neste documento é apresentado o organograma dos órgãos de administração e gestão, constituído pelo Conselho Geral, Diretor, Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico que são compostos por vários membros da comunidade educativa, uma vez que o agrupamento valoriza a mobilização dos diferentes agentes educativos para “transformar a escola numa comunidade atenta, responsável, interventiva, com capacidade reflexiva, avaliativa e de melhoria contínua” (Idem, p. 15). Os órgãos suprarreferidos têm um papel crucial no cumprimento da missão defendida pelo agrupamento, não só para si, mas, também para as escolas que o compõe, visando tornar a escola

“num espaço de aprendizagem e de interação, onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença” (Idem, p. 12),

formulando como objetivo central “a melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização” (Idem, p. 13). Por forma a atingir este objetivo principal, este documento mostra que foi elaborada uma panóplia de estratégias, das quais pode-se destacar: promover, junto dos alunos, verdadeiras estratégias de autoavaliação e a responsabilização pelos seus resultados; promover uma efetiva articulação entre os diferentes níveis de ensino; implementar uma boa articulação entre todos os agentes educativos; promover uma real orientação vocacional, pessoal e profissional de modo a preparar o aluno para fazer as suas próprias escolhas; atender à diversidade da oferta curricular, promovendo percursos alternativos; assegurar o acompanhamento aos alunos com dificuldades de aprendizagem; promover o bem-estar, o controlo da disciplina e a segurança da comunidade escolar; incentivar uma cultura de cooperação e de co-

responsabilização entre os diversos parceiros da comunidade educativa; fomentar uma cultura de inclusão que se traduza no trabalho consistente e articulado, no diagnóstico, planeamento e diferenciação de medidas a aplicar a alunos com necessidades educativas especiais (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012/2015).

Em relação, ao contexto no qual foi realizado todo o processo de prática pedagógica, a escola EB1 de Moutidos, é de salientar a sua localização, a caracterização da sua estrutura, os recursos existentes e as parcerias estabelecidas. O contexto educativo situa-se numa das zonas rurais do concelho da Maia, é uma escola centenária, construída em 1949, segundo o Plano Centenário. A suas infra-estruturas distribuem-se por dois edifícios, de dois pisos, contemplando 12 salas de aula, casas de banho para os alunos e professores, um campo polidesportivo, um refeitório com cozinha incorporada, e um amplo espaço entre os dois edifícios que corresponde ao recreio. É de mencionar a ausência de espaços cobertos e amplos para a realização das aulas de educação física, nos dias de chuva. No que concerne aos serviços administrativos, estes prevalecem em duas salas de um dos edifícios, uma dessas salas corresponde à diretoria e outra ao serviço de administração e gestão do pessoal não-docente. A escola comporta, ainda, uma sala de professores, onde funciona a biblioteca, dotada de um número significativo de livros e de materiais audio-visuais que possibilitam a consulta para a aprendizagem (EB1 de Moutidos, 2009).

O corpo de docentes e não docentes, da escola de Moutidos, é constituído por uma equipa de 12 professores, ocupando um deles o cargo de coordenadora de escola, e por nove assistentes operacionais.

A escola deve defenir horários de funcionamento das atividades escolares, segundo o Despacho n.º 5106-A/2012, sendo que este é fixado pelo diretor, após ter sido ouvido o conselho geral. Este despacho, também decreta que esse horário deve assegurar um início e um fim das atividades que será comum para todos os alunos, principalmente para os do ensino básico. Na escola EB1 de Moutidos, o início das atividades curriculares é às 09:00h e o

término às 16:00h, existindo um intervalo da parte da manhã, das 10:00h às 10:30h, a paragem para o almoço é das 12:30h às 14:00h, terminando as atividades curriculares às 16:00h. Após as 16:00h decorrem as atividades de enriquecimento curricular que iniciam por volta das 16:30h e terminam às 17:30h.

Para além, das atividades descritas, a escola em parceria com a Câmara Municipal da Maia, dispõe do programa SAF- Serviço de Apoio à Família que funciona das 07:30h às 09:00h e das 17:30h às 19:00h, sendo o acompanhamento efetuado pelas assistentes operacionais.

Como principais atividades curriculares que são de índole obrigatório para todos os alunos que são incorporadas no horário das turmas, é de destacar o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas Físico-Motoras. Paralelamente às atividades curriculares, decorrem as atividades de enriquecimento curricular, tais como: Atividade Física-Desportiva, Inglês, Apoio ao Estudo, Expressão Musical, TIC@cidadania, cuja frequência não é obrigatória (Agrupamento de Escolas de Águas Santas 2012-2015).

No que diz respeito às parcerias estabelecidas com as instituições de educação não-formal, podem-se mencionar as dinâmicas educativas com a Associação de Pais; Junta de Freguesia de Águas Santas; Câmara Municipal da Maia; Associação Portuguesa da Bandeira Azul da Europa; Centro de Saúde de Águas Santas; P.S.P. (Polícia de Segurança Pública); Associação do Brasoleiro; Associação de Moradores da Granja; Programa Alimentação? e Saúde?, e outras que vinculem com o desenvolvimento do projeto educativo.

Durante o período de intervenção na prática pedagógica, e de acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 43/2007 que define as orientações dos educadores cooperantes, a díade foi acompanhada pelo orientador cooperante ML, numa turma de 1º ano. Esta é composta por 25 alunos, 12 do género masculino e 13 do género feminino, com o seguinte horário: segunda, quarta, quinta e sexta-feira iniciam as atividades curriculares às 09:00h e terminam às 16:00h, ficando um pequeno número de alunos para as atividades de enriquecimento curricular. À terça-feira, os alunos que

frequentam religião moral, dão entrada na escola às 09:00h, enquanto que a restante turma inicia às 10:30h, neste dia as aulas terminam às 17: 30h. (cf.Anexo2A1)

É uma turma heterogénea, na medida em que o nível sociocultural e económico é bastante diversificado. No âmbito social é um grupo que descende de famílias de classe média-baixa. Relativamente ao nível de instrução dos encarregados de educação, pode-se afirmar que também é heterogéneo, sendo que existe um pequeno grupo de pais com formação académica superior, e os restantes possuem habilitações literárias que contemplam desde o 4º ano de escolaridade até ao 12º ano (cf.Anexo 2A2.2). Neste contexto e atendendo às formações académicas verifica-se uma heterogeneidade em relação às profissões dos encarregados de educação, ressaltando a existência de pais desempregados(cf. Anexo2A2.2). Ainda em relação à família, existem alunos que têm descendências ucranianas e russas, sendo que um desses alunos, do sexo feminino não tem como língua materna o português. Esta característica preconiza-se na postura e atitude dos alunos em questão, uma vez que revelam mais autonomia na concretização dos trabalhos, respeitam rigorosamente as regras estabelecidas na sala de aula, entre outras.

Inicialmente, a turma revelava dificuldades no cumprimento de regras da sala de aula e nas dinâmicas de trabalho em grupo, o que levou a um trabalho constante e preciso, nesse âmbito, quer por parte do orientador cooperante, quer pela diáde.

Remetendo esta parte do relatório para as relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes do processo educativo, no que diz respeito à relação aluno-professor, é fulcral destacar a existência de um trabalho mais específico, por parte do orientador, na imposição de regras, na consolidação de conteúdos, para que todos alunos acompanhassem as tarefas, verificando-se, assim, um ambiente agradável na sala de aula. O professor procura atender constantemente às necessidades de cada aluno, mantendo-se atento a todos os seus problemas, intervindo sempre que necessário (cf.Anexo2A3).

Destaca-se, também, a relação professor-encarregado de educação, sendo observado a disponibilidade e preocupação com que o professor dialoga com os pais e abre a porta da sala para que estes visualizem o ambiente educativo, explicitando as metodologias de trabalho utilizadas.

Por conseguinte, nas relações aluno-aluno, constata-se que um conjunto de alunos que frequentou o mesmo infantário, se evidencia um grupo competitivo que não aceita as opiniões dos colegas, gerando-se alguns conflitos entre eles dentro e fora da sala de aula. Os restantes alunos, ajudam-se, mutuamente, nas tarefas, respeitam as opiniões dos colegas e no recreio realizam brincadeiras entre si e entre elementos de outras turmas (cf. Anexo 2A4).

Nota-se que é uma turma com diferentes interesses, nomeadamente na unidade curricular de português, demonstram entusiasmo para conhecer novas letras, por formar e conseguir escrever novas palavras. Em relação a outras áreas, existem alunos que mostram interesse por conhecimentos históricos e científicos sobre determinado assunto. O interesse por literatura infantil também é evidente, ficando entusiasmados quando é proporcionado um momento de leitura de uma história (cf. Anexo 2A3). Relativamente à aluna que não tem como língua materna o português, revela, também, especial interesse em conhecer o significado de palavras, por ela desconhecidas, em partilhar o conhecimento da sua língua materna e verifica-se uma autonomia de trabalho singular e profícua, para quem ingressou no primeiro ano e imigrou para o país, no mês de maio do ano de 2013.

“Uma decisão importante que a maioria dos professores toma no início do ano letivo relaciona-se com a configuração do espaço” (Arends, 1997, p. 93). De acordo com esta citação, o espaço da sala de aula, não pode ser descorado neste capítulo de caracterização, uma vez que “ a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, dessa forma, a aprendizagem dos alunos” (ibidem). A sala de aula do 1ºB, situada no 2º piso de um dos edifícios da escola, é composta por um conjunto de mesas em forma de U com duas filas no meio, estando os alunos organizados em pares,

excetuando um aluno, visto ser uma turma de número ímpar. A secretária do professor encontra-se de frente para os alunos, correspondendo, assim, à forma tradicional (cf.Anexo2A3). A sala dispõe de três armários que possibilitam a arrumação dos materiais dos alunos, um computador, um quadro interativo, um quadro branco e um projetor (cf.Anexo2A3). Ainda na própria sala, pode-se encontrar uma pequena biblioteca com livros de diversas temáticas, materiais não-estruturados para trabalhar a unidade curricular de matemática (colar de contas, cones de linhas, cruzetas, molas que foram trazidos pelo docente titular e pelos alunos) e materiais estruturados, como o Ábaco Vertical e Horizontal. Os placards, dispostos pela sala, são um recurso de extrema relevância, pois, para além de permitirem afixar informações sobre a turma e de conteúdos lecionados, tornam-se expositores de trabalhos que os alunos realizam autonomamente em casa ou na escola, sendo, por isso, um local de valorização para os alunos.

Sumariamente importa referir que o espaço é um dos coconstrutores do sujeito educativo, o aluno, e cada escola ou agrupamento deve ter em consideração o bem-estar e o conforto dos seus alunos.

Esta caracterização da instituição, realizada ao longo deste capítulo, será o ponto de partida para o capítulo seguinte que focar-se-á na análise e descrição reflexiva das opções e estratégias adotadas, baseadas nas observações realizadas.



### **CAPÍTULO 3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RECURSOS OBTIDOS, E APRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO**

“Tornar-se professor (...) [é] um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (Pacheco & Flores, 1999, p. 45).

Nesta linha de raciocínio, o presente capítulo que pretende uma descrição e análise das atividades desenvolvidas e dos recursos obtidos, bem como a apresentação de eventuais propostas de transformação, pressupõe uma reflexão sobre as experiências vivenciadas no decurso do processo de emancipação profissional, enquanto futura professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma vez que, e tal como explanado na citação suprarreferida, ser professor implica um processo complexo, diânimo e evolutivo, figura-se essencial que o docente seja “capaz de reflectir nas suas práticas lectivas, papéis e funções sociais (...), [pois] Uma formação é significativa quando o professor é capaz de inserir no seu pensamento os conteúdos experienciais desse novo conhecimento (...)” (Ferreira & Santos, 2000, p.5).

Por conseguinte, a elaboração deste capítulo constitui um balanço retrospectivo relativamente a todo o processo de intervenção pedagógica, desenvolvido pela mestranda, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, contemplando os pressupostos teóricos e legais patenteados no capítulo um, que permitem analisar, refletir e indagar, fundamentadamente, sobre as ações práticas realizadas, no contexto real caracterizado no capítulo dois.

Como já mencionado nos capítulos precedentes, a formanda assumiu ao longo deste momento de formação, uma atitude investigativa e reflexiva o

que potenciou o aperfeiçoamento das práticas, no sentido em que contribui para o reconhecimento daquilo que se fez, do que ainda não se domina, possibilitando, uma reorientação na sua atuação e uma melhor compreensão sobre si mesmo enquanto futura profissional de educação.

No âmbito do processo investigativo, que diz respeito à reflexão crítica, sistemática das ações desencadeadas pelo professor, revela-se importante a recolha de dados relativamente às características pessoais e sócio culturais dos alunos, assim como do contexto em que está inserido, por forma a definir estratégias significativas para o ensino e aprendizagem dos mesmos. Para a recolha desses dados, é impertrível que se proceda a uma observação contínua, sistemática e intencional, sendo esta a primeira etapa da metodologia de investigação-ação que caracterizou toda a intervenção da formanda. Aliada à observação e reflexão que, de *per si*, não são consideradas suficientes, esta metodologia, incorpora ainda a etapa da planificação e da ação, estando, por isso, intimamente relacionada com as etapas de intervenção do professor (observação, planificação, ação, avaliação e reflexão) que se interligam e influenciam-se mutuamente.

Retomando à citação inicial, que evidencia que para se tornar professor é fundamental passar por várias etapas, e após ter sido apresentada a metodologia pela qual a estudante desencadeou todo o percurso formativo, pode-se frisar que a primeira etapa que patenteou a adaptação ao contexto educativo e posterior ampliação dos momentos interventivos, foi a observação. Considerando a observação como um momento imprescindível para uma adequação das atividades às características da turma (Estrela, 1994) que “não é só o conjunto de crianças seleccionadas, os nomes agrupados no princípio do ano (...), mas sim um grupo com uma identidade própria construída com a contribuição de todos” (Ferreira & Santos, 2000, p. 29), esta etapa permitiu “descrever com fidelidade e exactidão, e compreender, uma determinada porção do real” (Foulquié, 1971 & Leif, 1974, citado por Trindade, V.M, 2007, p. 30), fomentando o ajustamento das estratégias, recursos e conteúdos a explorar.

Para tal, foi necessário recolher dados objetivos e concretos , o que implicou uma observação focalizada, intencional e suportada pelos pressupostos teóricos (Trindade, V.M, 2007). No que diz respeito à recolha desses dados, procedeu-se à elaboração de instrumentos e estratégias de recolha, análise e interpretação de dados, destacando-se as grelhas de observação em sala de aula (cf. Anexo 2A3) e no recreio (cf. Anexo 2A4), as grelhas de observação/ avaliação dos alunos (cf. Anexo 2A6) e, ainda, o registo fotográfico do processo de ensino e de aprendizagem (cf. Anexo 2B7). Para além destes instrumentos e recorrendo à observação indireta, várias informações foram conseguidas a partir da consulta de documentos institucionais (Projeto Educativo do Agrupamento (cf. Anexo 2B1) e os processos individuais de cada aluno) e das conversas informais estabelecidas com o orientador cooperante, M.I. Assim sendo, pode-se salientar que sempre que conveniente as observações foram registadas sob a forma de notas de campo.

A análise destas ferramentas, é possível afirmar que tiveram um papel preterito no conhecimento do ambiente educativo, relativamente às suas dimensões, espaços, tempos, recursos e interações, bem como no conhecimento sociocultural de cada aluno, dado que “[n]ão saber nada acerca das vidas e experiências dos alunos é um erro pedagógico e não pensar que aspectos são importantes é desrespeitoso” (Brookfield, 1998, citado por Day, 2004, p. 149). Tal como já apontado, no capítulo 1, e de acordo com a perspectiva socioconstrutivista, o meio em que a criança está inserida e as interações que esta estabelece, influenciam de forma decisiva os seus comportamentos e a sua aprendizagem (Bruner,2000; Portugal, 1992; Vigotsky, 1999).

Os instrumentos de observação criados e utilizados revelaram-se, também, uma mais-valia, uma vez que se tornaram meios

“susceptíveis de identificarem quer as forças, quer as áreas de fragilidade que necessitam de atenção e intervenção prioritárias, atendendo aos

processos de implicação e de bem-estar experienciados pelas crianças, permitindo a monitorização dos progressos e fundamentando a tomada de decisão sobre a intervenção subsequente” (Portugal & Laevers, 2010, p. 10-11).

Assim sendo, nos primeiros momentos de observação, verificou-se que as principais dificuldades sentidas pelos alunos relacionavam-se com o saber-estar na sala de aula, o trabalhar em grupo, a propedéutica de alguns alunos pouco desenvolvida, nomeadamente lateralização (cf. Anexo 2B4), o interesse de iniciar o processo de escrita e de leitura, já que era uma turma de primeiro ano, e de ouvir contar histórias. Deste modo, as áreas prioritárias de intervenção, prendiam-se com a área disciplinar de português e com a área não disciplinar de educação para a cidadania.

Para além dos instrumentos supramencionados, que ajudaram na observação, realizou-se a análise dos programas das áreas disciplinares e das metas curriculares. O par de formação tinha, também, a intenção de analisar as planificações mensais, estabelecidas pelo Agrupamento de Águas Santas, no entanto a sua consulta não foi facultada. As informações integradas nesses documentos eram acedidas pelo diálogo com o orientador cooperante, tomando, assim, conhecimento sobre os conteúdos a abordar quer mensalmente, como semanalmente.

No momento de planificar, para além de ter em consideração o que estava estabelecido no programa e metas das diferentes áreas disciplinares, as observações eram constantemente tidas em atenção, na elaboração da planificação diária, pois exerciam influência nas atividades a realizar. Ainda nesta etapa a articulação curricular, tinha um papel preponderante, dado que o processo de ensino e de aprendizagem se deve concretizar de forma integrada, como se pode confrontar nas planificações (cf. Anexo 2A5). Ao planificar, tentou-se sempre celebrar as ligações de articulação entre as diferentes áreas curriculares.

A planificação nunca foi perspectivada como um plano rigoroso que teria que ser seguido à risca, contrariamente, as atividades eram planeadas de acordo com o tempo, os recursos necessários para o seu desenvolvimento, elencando os objetivos a alcançar, mas no momento da ação, eram atendidos os imprevistos que surgiam e que, por vezes, levavam a alterar o que fora planeado. É muito importante que se trate das questões levantadas pelos alunos “e que não devem ficar sem resposta” (Pais & Monteiro, 1996, p. 38), ainda que possam não estar intrinsecamente relacionadas com os conteúdos previstos para uma determinada aula, mas que serão fulcrais esclarecer no momento para que não residam e acumulem dúvidas.

Este momento de planificar, era realizado autonomamente, sendo depois revisto e analisado pela supervisora institucional. Todavia, acresce referir que quando expostas as ideias ao outro elemento da díade, assim como ao orientador cooperante, emergiam sugestões de melhoria nas atividades, adequando-as mais eficazmente aos objetivos traçados. A formanda considera que este processo foi favorecido pela colaboração entre os agentes educativos e pelos *feedbacks* da supervisora, o que é notório na progressão existente entre a planificação inicial (cf. Anexo 2B2.1) e as posteriores (cf. Anexo 2B2.2; 2.3; 2.4; 2.5).

Tal como já mencionado, no capítulo um, a supervisão no processo de formação de um profissional de educação é trivial para que o futuro docente desenvolva boas práticas, daí ressaltar que as funções de um supervisor estão relacionadas com o ensino, motivação, orientação. Aquando as intervenções observadas, a elaboração dos guiões de pré-observação individuais, tornou-se uma mais-valia para centrar a observação da supervisora institucional, na atividade a observar, mas principalmente nos aspetos que a formanda considerava essenciais serem observados para posterior reflexão, tal como se pode verificar no Anexo 2 A6, tendo como principal objetivo aperfeiçoar a sua atuação. Na parte inicial do guião eram descritas as sínteses das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva que sustentavam a atividade pedagógica, seguida da prospeção de possíveis dificuldades que poderiam

surgir no desenvolvimento da ação, levando a formanda a refletir antes da ação, evidenciando respostas para essas mesmas dificuldades.

Depois de definido o percurso, aliado aos aspetos observados, chega a altura de colocar em prática as estratégias planedas. Nesta ordem de ideias, sendo da responsabilidade do professor desenvolver “o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva” (Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, anexo 2), considera-se fundamental fazer uma breve descrição e análise de algumas atividades realizadas no âmbito da prática pedagógica.

A primeira intervenção da formanda, que aconteceu em parceria com a díade de formação, teve como principal foco a integração de regras na sala de aula. A turma, no geral, revelava dificuldades no saber-estar na sala de aula, desde o início, o que foi observado pelas estagiárias, assim como indicado em situação de diálogo com o orientador cooperante. Neste âmbito, foi planeada uma atividade que iniciou com a leitura da história “Pandi e a Panda”, do livro “Stop! Disciplina e Autocontrolo” de Paulo Moreira que retratava o comportamento díspare de duas irmãs gémeas. O personagem Panda apresentava um comportamento exemplar na escola, enquanto que a Pandi, só estava bem a ter um comportamento inadequado. Após a leitura da obra, realizada pelas duas formandas, em voz alta, assumindo cada uma, um personagem, foram colocadas questões orientadoras, levando os alunos a compreender a importância de ter um bom comportamento, não só na sala de aula, mas em todas as interações com o contexto e comunidade educativa. Foi notória a compreensão da história, por parte dos alunos T.M, T, M, J, que no momento em que questionada a turma sobre as atitudes a ter dentro da sala de aula, imediatamente indicaram algumas regras a considerar, nomeadamente: “levantar o dedo no ar para poder falar; respeitar o material dos colegas; não andar por cima das cadeiras e mesas; etc).

Importa referir que no início do ano escolar, o professor titular havia estipulado algumas regras para o bom funcionamento das aulas, as quais alguns alunos referiram: “ ir à casa de banho nos intervalos; ser pontual; não arrastar as cadeiras”. Todavia, vigorou-se um trabalho sobre as atitudes dos

alunos, ficando visível na sala as regras que deveriam respeitar (construção do cartaz das regras na sala de aula- cf. Anexo 2B7), o que induziu à elaboração de uma estratégia que levasse os alunos a refletir sobre o seu comportamento diariamente, surgindo assim o quadro de avaliação de comportamento (cf. Anexo 2B7). Este recurso foi pensado para a avaliação de cada aluno, diariamente. Constitui um instrumento de avaliação profícuo, na medida em que possibilitava que cada aluno refletisse sobre o seu comportamento, colocando uma bola verde ou vermelha, consoante o respeito ou desrespeito pelas regras. A escolha da cor das bolas foi da autoria das formandas, por uma questão estética e por representarem a valorização e punição das atitudes, o que nestes primeiros anos é fundamental, uma vez que estando a formar cidadãos, têm de tomar consciência do que é punível ou não numa sociedade. De forma a reforçar positivamente o bom comportamento, o orientador cooperante sugeriu a entrega de um amuleto, que seria levado para casa, para que os pais tomassem conhecimento sobre o comportamento dos seus filhos, estabelecendo assim a articulação entre família e a escola. Este amuleto figurou-se numa mola com o desenho de 5 estrelas (cf. Anexo 2B7) (expressão usada regularmente para dar *feedback* positivo aos alunos). Constatou-se que resultou positivamente, quando os alunos não levavam a mola para casa, os pais tinham a preocupação de dirigir-se ao professor titular ou às estagérias questionando os motivos, ou seja, que regras que os seus filhos não respeitaram para não levar a mola, indicando que em casa abordariam a atitude das crianças com a convicção de modificá-la. Este diálogo era encarado como um momento de envolvimento recíproco entre pais e professores para ajudar no desenvolvimento cívico dos alunos, uma vez que não respeitar as regras de sala de aula, condicionava a aprendizagem de cada aluno e o bom ensino praticado pelo professor.

Com o decorrer da ação pedagógica, sendo alvo de reflexão em tríade (formandas e orientador cooperante), sentiu-se necessidade de realizar a avaliação do comportamento não só no final do dia, mas também antes da hora do almoço, como é possível verificar no Anexo 2B2.4. Esta alteração

revelou-se profícua, no sentido em que os alunos após a hora de almoço, regressavam predispostos a melhorar o seu comportamento, para levarem a mola para casa.

Ainda em relação a esta estratégia de avaliação do comportamento, é de salientar que alunos como o T.S, T.M, M., G. e T., melhoraram significativamente a sua postura e atitude na sala de aula, principalmente o T.S. que inicialmente apresentava-se um aluno pouco concentrado, com intervenções inesperadas, mas que *a posteriori*, referia “professora, hoje prometi aos meus pais que me ia portar bem e levar mola”, questionando durante o dia de aulas “professora, estou a portar-me bem?”.

Concluindo esta análise sobre a atividade descrita, a mestranda gostaria de expressar que a educação para a cidadania na escola é deveras importante, já que “A escola é uma instituição de reprodução social, mas também possível espaço social de transformação” (Ferreira & Santos, 2000, p. 5). Posto isto é uma das funções do professor formar cidadãos que saibam viver em sociedade e adequar a sua atitude aos diferentes locais por onde passam, dado que é no contexto educativo que as crianças aprendem as regras necessárias para uma sociedade democrática, mas mais importante do que isso, os valores que a sustentam (Seiça, 2003).

Considerando essa função social da escola, na sala de aula, o professor, assumindo uma pedagogia socioconstrutivista, não deve deixar de parte a relevância que as tecnologias de informação exercem na vida social e familiar dos alunos, tendo a noção de que

“as tecnologias não são um fim em si, ou seja, o objetivo principal da escola não deve ser o de ensinar os alunos a usar as TIC, mas o de colocar essas TIC ao serviço das aprendizagens e do desenvolvimento educacional, integrando-as nas rotinas de trabalho da sala de aula”  
(Amante, 2007, s.p, citado por Marmeleira, 2012).

Posto isto, as formandas, tendo conhecimento da ferramenta Web 2.0, *Classdojo*, assumiram um compromisso com os encarregados de educação, de semanalmente registar o comportamento dos alunos na internet. Sendo este um programa de acesso restrito, os pais conseguem aceder apenas ao comportamento do seu filho, através de uma password, verificando as regras que não cumpriram e as que respeitaram. Esta página web, vinculou ainda mais a ligação dos pais com a escola, notável no interesse demonstrado na reunião de avaliação do 1.º período pela adesão a esta estratégia, bem como nos e-mail enviados para as estudantes quando não conseguiam aceder às informações.

Para além desta ferramenta, foi também criado um *blog* que parafraseando Gomes (2005, p.31, citado por Marmeleira, 2012), é:

“uma página na Web que se pressupõe ser atualizada com grande frequência através da colocação de mensagens – que se designam “posts” – constituídas por imagens e/ou textos normalmente de pequenas dimensões (muitas vezes incluindo links para *sites* de interesse e/ou comentários e pensamentos pessoais do autor) e apresentadas de forma cronológica, sendo as mensagens mais recentes normalmente apresentadas em primeiro lugar.”

A criação do *blog*, partiu da iniciativa das formandas, sendo introduzido numa das intervenções do par pedagógico. Esta ferramenta permitiu que os pais tomassem conhecimento das atividades desenvolvidas na sala de aula, podendo deixar comentários e proporcionar a comunicação em rede, perspectivada no conetivismo. Como os comentários e produtos criados ficam registados na página web, permitem que os pais visualizem a evolução dos seus filhos, no processo de ensino e de aprendizagem.

No entanto, refletindo sobre a utilização deste recurso, a formanda conclui que esta ferramenta, se aplicada no período inicial da prática pedagógica teria integrado não só a componente de dar a possibilidade de os alunos e

pais/encarregados de educação poderem visualizar as atividades realizadas, deixando o seu comentário, mas, também utilizar o *blog* como uma estratégia de tornar o aluno mais ativo na gestão do mesmo, através da apresentação de

“(…) um leque diversificado de atividades a desenvolver, antecedendo a publicação de mensagens (postagem), às quais est[avam] associad[o]s objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competência[s] (...) e que visa[vam] conduzir os alunos a atividades de pesquisa, seleção, análise, síntese e publicação de informação, com todas as potencialidades educacionais implicadas.” (Gomes & Lopes, 2007, pág. 123, citado por Marmeleira, 2012).

Esta desejosa interação não foi possível concretizar, pelo facto de, e por indicação do orientador cooperante, só ter sido apresentada a ideia de criar o *blog* na reunião de pais já referida. O tempo revelou-se escasso após essa divulgação, na medida em que as formandas estariam apenas mais duas semanas no contexto. Assim, percebe-se que o orientador cooperante continue este projeto digital, integrando as atividades que levarão os alunos a uma pesquisa e resolução de desafios.

Continuando a destacar o papel das TIC e aludindo ao conetivismo que pressupõe a partilha em rede de conhecimentos, foi também possível, através da ferramenta *ooVoo*, a articulação com a comunidade educativa, nomeadamente com as turmas de 1.º Ciclo, assumidas pelos pares de formação da Escola Superior de Educação, nas escolas do Corim e Moutidos, pertencentes ao Agrupamento de Águas Santas.

O recurso a esta ferramenta, tal como espelhado no capítulo um, apesar de não estar direcionada para o ensino explícito, potenciou a partilha de experiências, a comunicação e colaboração entre os pares e os alunos, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos mostraram-se motivados por partilhar com as restantes turmas, alguns dos trabalhos realizados na sala de aula. Essa motivação justifica-se pelo “nível de

interesse que os alunos [demonstraram pela] (...) tarefa de aprendizagem em particular [que] está certamente associado com a sua motivação para o sucesso” (Arends, 1995, p. 126). No caso da apresentação concretizada na semana da formanda, apresentaram a música aprendida, no âmbito das contagens de dois em dois, “Cabeça, Ombros, Joelhos e pés”, do Panda e os Caricas. Nesta interação foi também fulcral a avaliação dos trabalhos apresentados pelos colegas, levando os alunos a refletir sobre o que visualizaram anteriormente, construindo novas aprendizagens. Estes momentos de colaboração, proporcionam “uma educação progressista, em cuja estrutura os alunos [adquirem] experiências de aprendizagens significativas”(Bessa & Fontaine, 2002, p. 48).

Seguindo esta descrição e reflexão em torno do uso das TIC na sala de aula no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é de destacar que o recurso às ferramentas Web 2.0, foi frequente, importa, ainda, dizer que durante os momentos de planificação da ação, a formanda procurou incessantemente, “encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, no quadro dos currículos actuais e dentro dos condicionalismos existentes em cada escola” (Almeida & Fonseca, 2000, citado por Ponte, J.P., 2000, p. 76).

Em relação aos condicionalismos, apesar da sala de aula estar equipada com computador e quadro interativo, o recurso à *Internet* era limitado, na medida em que nem todos os programas elencados para o desenvolvimento de atividades eram acessíveis, no computador da escola. Assim sendo, as mestrandas tinham que levar os seus computadores portáteis e a pen móvel de *Internet*. No que diz respeito à adequação da utilização das TIC, ao currículo atual, foi várias vezes possível, enquadrar ferramentas web para desenvolver os conteúdos programáticos nas diferentes áreas disciplinares, nomeadamente na de Português e de Matemática.

Relativamente à área disciplinar de Português, e porque a turma em questão revelava interesse em ouvir histórias, a leitura literária que “destinasse a apreciar o ato de expressão do autor, a desenvolver o imaginário pessoal

a partir dessa apreciação e a permitir o reencontro da pessoa consigo mesma em sua interpretação” (Colomer & Teberosky, 2003, p. 93), esteve frequentemente presente nas intervenções da formanda. Não só através da leitura de histórias enquadradas nos conteúdos a desenvolver, como na criação de histórias, pelos alunos. Essa leitura era realizada quer com o recurso ao livro, podendo os alunos contactarem e manusearem os vários elementos paratextuais, quer em suporte digital e auditivo, como sucedeu na leitura da história “A Família” de Todd Parr e na obra “O Baú dos cinco sentidos”, do *Panda*.

Várias foram as obras utilizadas, com as mais diversas temáticas, sendo que nas duas últimas semanas de estágio pedagógico, as formandas nos diferentes dias das suas intervenções, iniciavam com a leitura de uma obra literária (cf. Anexo 2A5). Importa referir que o recurso a obras não deve ser banalizado, a escolha das histórias deve estar relacionada com aquilo que se pretende fazer com o texto, o que, por sua vez, depende do objetivo da tarefa

(Colomer & Camps, 2002). Como é exemplo, o recurso à obra “A casa da mosca fosca”, de Eva Mejuto e Sérgio Mora (cf. Anexo 2B2.3), o conteúdo a abordar prendia-se com o conhecimento do algarismo oito e a representação da sua quantidade, esta história foi o ponto inicial para este conhecimento, dado que tinha oito personagens, imperando um desafio. A personagem *Mosca Fosca*, só tinha sete lugares na sua mesa, o que implicaria que a última personagem não tivesse lugar à mesa. Apartir deste desafio, a formanda questionou a turma sobre quantos lugares teria a *Mosca Fosca* que acrescentar para caberem todos na sua mesa, envolvendo a turma num diálogo. Estes momentos de questionamento, após a leitura de uma obra, são cruciais para que os alunos compreendam e construam uma interpretação acerca das mensagens implícitas e explícitas num determinado enunciado (idem). Posteriormente, foi realizada uma esquematização da história, através de imagens (cf. Anexo 2B7) que permitiu aos alunos “saber que o sucessor de um número na ordem natural é igual a esse número mais 1” (MCEBM, 2012,

p. 4), bem como recontar os acontecimentos presentes na obra sucessivamente.

Como a prática decorreu com uma turma de 1º ano de escolaridade, a ânsia dos alunos para aprender a ler e a escrever era bastante notória. Desta forma, as aulas de português centraram-se nesses interesses que estão simililarmente articulados com o previsto no currículo para o ensino e aprendizagem da língua materna, que se avizinhou como um “empreendimento complexo” (Amor, 2001, p. 8). Assume esta característica pelo facto de implicar a substituição das estruturas e modos de expressão que são familiares aos alunos, por outros mais conformes com norma padrão (idem). O professor tem, por isso, um papel fundamental na desconstrução dos hábitos comunicacionais familiares e adequar o discurso e escrita dos alunos à norma padrão. Neste sentido desenvolveram-se atividades que visavam despertar os alunos para a iniciação da escrita, bem como da leitura e para a reestruturação da oralidade, no que diz respeito à explicação coerente de raciocínios.

Ressaltando a importância de todas as atividades planeadas para o desenvolvimento profissional da mestranda e para o desenvolvimento integral dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, pelo número limite de páginas para a escrita deste relatório, serão descritas apenas algumas atividades que melhor evidenciam a evolução dos alunos.

As atividades de escrita planeadas, inicialmente estavam relacionadas com o desenho e treino caligráfico das vogais aprendidas (cf. Anexo 2B2.1, 2B2.2). Estas atividades tornaram-se mais complexas quando o orientador cooperante e as mestrandas começaram a introduzir as consoantes, quando para além de sílabas, foi possível formar palavras. Através da atividade “Vamos completar o dominó”, desenvolveu-se a noção de construção frásica. A tarefa consistia em associar as peças de dominó, que eram formadas por palavras e imagens correspondentes, os alunos tinham que associar a imagem à palavra. A atividade de junção das peças foi concretizada em pares, a formanda observou que alguns elementos da turma, como o T.M, a M, o M., o

M. F apresentam dificuldade no trabalho desenvolvido em grupo ou pequenos grupos, uma vez que num clima de cooperação os alunos aprendem juntos (Estanqueiro, 2010). Esta estratégia de organização da turma em pequenos grupos, foi mobilizada para a prática em muitos momentos da ação pedagógica, como por exemplo, nas atividades integradas, maioritariamente, no domínio da escrita, na área curricular disciplinar de Matemática aquando da resolução de problemas, na área curricular disciplinar de Expressões Físico-Motoras, entre outras.

Após a junção das peças, os alunos foram convidados a ler as palavras presentes nas peças, individualmente e em voz alta, para posteriormente, procederem à construção de frases com as palavras impressas nas peças (cf. Anexo 2B7). Importa ressaltar que, a formanda, tentou sempre não exercer “sobre a escrita acabada de produzir um juízo final marcado por exigências de ordem morfosintática ou por exigências de clareza semântica” (Niza et al, 2011, p. 2), dado que os alunos ainda não dominavam competências a esse nível.

No ensino e aprendizagem da leitura, espera-se que o professor “ensine a ler, faça emergir a vontade de querer ler como experiência voluntária e mantenha viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar e para além dele” (Silva, et al., 2009, p. 5). Neste âmbito as atividades planeadas para a leitura, apresentavam-se com vários recursos, exercendo a tecnologia um papel preponderante no seu desencadeamento. Recorrendo a programas como o *Prezi*, *Power Point* e *Wordle* deu-se destaque à leitura de frases que era efetuada, individualmente, pelos alunos acompanhada por vezes de uma grelha de avaliação da leitura (cf. Anexo 2B6). As ferramentas web apontadas, funcionaram como elementos propulsores de motivação que despertavam o gosto pela leitura nos, ficando maravilhados, chegando a usar a expressão “o computador é mágico”.

Nestes momentos, tornavam-se evidentes as dificuldades que os alunos apresentavam neste domínio. Assim, foi perentório intervir assiduamente sobre este domínio, realizando momentos de leitura diários. Esses foram

imperteríveis para colmatar tais dificuldades, sendo que no final do primeiro período, uma parte dignificativa da turma, já conseguia ler fluentemente, ajudando os alunos com mais dificuldades, como a I, o A e o T.S.

No que concerne à área disciplinar de matemática, o recurso às TIC, foi efetuado na criação de gráficos, na ferramenta *Infographic*, na composição de sequências de figuras (cf. Anexo 2B2.5) e na resolução de problemas, através do programa *Prezi* (cf. Anexo 2B2.4).

Ainda no âmbito da Matemática, surgiram atividades integradas no tema da Organização e Tratamento de Dados, dos Números e Operações e, ainda, da Geometria e Medida. Relativamente ao primeiro, incidiu-se no conteúdo programático referente à construção e interpretação de gráficos de barras, como é evidente na atividade desenvolvida em torno do programa *Infographic* (cf. Anexo 2B7). Esta tarefa, integrada também na área disciplinar de Estudo do Meio, inserida no Bloco “À descoberta das inter-relações entre espaços”, pretendia que os alunos tomassem conhecimento sobre os espaços que constituem a sua escola. Para isso foram construídos recursos (cf. Anexo 2B2.4) que permitiram levar os alunos, segundo uma perspetiva construtivista, a reconhecerem esses espaços e efetuarem a contagem dos mesmos, sendo essencial dividir a turma em grupos que aleatoriamente se dirigiam ao exterior da sala para registar esses espaços na folha de registo produzida para o efeito. Após essa recolha de dados, procedeu-se à interpretação dos mesmos, registando-os no quadro, o que se tornou um auxílio para a fase seguinte. Esta consistiu na colocação desses dados no programa digital, resultando num gráfico de barras (cf. Anexo 2B7). O gráfico, assim como a designação de cada barra e a cor, foi escolhida pelos alunos, porque quando estes participam ativamente nas aprendizagens, estas tornam-se mais significativas, para os alunos. Este tipo de aprendizagem foi reforçada em momentos posteriores (cf. Anexo 2B2.6), com o objetivo de consolidar aprendizagens e de reforçar a compreensão dos alunos relativamente ao modo como os dados são recolhidos e organizados que depende das questões às quais estão a tentar responder (NCTM, 2007).

Visando a perspectiva construtivista nas atividades, é essencial destacar a importância de “os alunos devem utilizar materiais manipuláveis na aprendizagem de diversos conceitos, principalmente no 1.º ciclo” (Ponte, et al., 2007, p. 9). Uma vez que os alunos no estágio das operações concretas não são, ainda, capazes de pensar em termos abstratos e, como tal, estão dependentes dos materiais que têm a sua disposição para encontrar resposta às suas necessidades de exploração, experimentação e manipulação (ME, 2004). O que se tornou evidente nas atividades com materiais estruturados e não-estruturados, como as molduras (cf. Anexo 2B7) que potenciaram a compreensão dos alunos face à composição e decomposição dos algarismos; o *MAB*, utilizado na atividade do “O jogo do banqueiro”, levando-os a reconhecer o significado da dezena (cf. Anexo 2B 2.4) e o colar de contas (cf. Anexo 2B7), usado para auxiliar nas operações de adição. Com estes materiais foi possível desenvolver atividades no âmbito do Números e Operações. No domínio de geometria e medida, foi trabalhado o subdomínio: figuras geométricas, para a sua concretização, recorreu-se ao material blocos lógicos, abordando, também as noções de tamanho, espessura, cor e tamanho, na atividade intitulada “A forma, cor e tamanho dos presentes dos duendes”(cf. Anexo 2 B2.5). Aquando as correções, pela da supervisora institucional, da planificação, a formanda foi alertada para o tempo na realização da tarefa que consistia na manipulação do material e na construção livre de figuras com o mesmo. No momento da ação, enquanto a mestrandia distribuía as peças pelos alunos, constatou que havia alunos que assim que tinham as peças, iniciavam de imediato o processo de construção. Refletindo no momento da ação, a formanda sentiu a necessidade de encontrar uma estratégia que colmatasse este imprevisto, tendo optado pelo registo das construções numa folha A4 branca (cf. Anexo 2B7). Esses registos integraram o portfólio de trabalhos dos alunos. Com a realização da tarefa de consolidação que consistiu na compra das peças dos blocos lógicos, a formanda pode aferir que os alunos compreenderam o quanto é relevante os objetos terem formas, tamanhos, cores, espessuras, para os caracterizar, tornando-se estes

conceitos mais concretos para os alunos, pelo contacto com diferentes materiais.

Em termos gerais, a mestranda, com a realização da prática pedagógica, percebeu que o docente deve preocupar-se com que a matemática seja ensinada com compreensão, para que os alunos adquiram ferramentas necessárias para responder, autonomamente, perante os desafios matemáticos que terão que enfrentar na sua vida. Sendo impertrível desenvolver nos alunos o raciocínio lógico, o cálculo mental, mas acima de tudo a comunicação matemática.

Não obstante de atenção neste capítulo, remete-se a análise de atividades e descrição, para a área disciplinar de Estudo do Meio. Os blocos do programa desta área, para o primeiro ano de escolaridade estão vocacionados para o conhecimento dos alunos e o seu reconhecimento e envolvimento com o meio onde está inserido. Assim, todas as atividades desenvolvidas respeitaram estes parâmetros, envolvendo o reconhecimento da sua identidade, como na atividade “A minha família”, iniciada pela leitura da história de Todd Parr (cf. Anexo 2B2.3), seguida de um debate acerca da família de cada aluno e quais as características que os assemelham aos seus pais e a outros elementos da família. Estes momentos de debate ou diálogo são profícuos, para que se transcenda o muro da pergunta e resposta, onde “o aluno não fala, responde” (Amor, 1993, p. 67), valorizando o desenvolvimento da compreensão e expressão oral, tal como homologado no decreto-lei 241/2001, de 30 de agosto.

Ainda em relação a esta atividade tornou-se mais uma tarefa que possibilitou a articulação com a família. A formanda tinha planeado a construção da árvore geneológica dos alunos em sala de aula, através do desenho das figuras parentais, todavia, e porque mais do que cumprir rigorosamente a planificação, é crucial gerar momentos de aprendizagem significativas com as crianças, a mesma não foi construída no contexto escolar, mas em casa com o auxílio dos familiares. Esta atividade permitiu, assim, recolher informações relativas à constituição familiar de cada aluno e

motivar os pais para a participação no processo de ensino e aprendizagem das crianças (cf. Anexo 2B7).

Segundo Leite (s.a), a experimentação na sala de aula é uma componente importante do ensino das ciências, tornando-se muito interessante pela diversidade de assuntos que abrange, ao mesmo tempo desperta maior curiosidade nas crianças ao permitir que elas descubram e questionem sobre aquilo que estão a observar.

Nesta ordem de ideias, no trabalho desenvolvido na área curricular de Estudo do Meio, o trabalho experimental, também, foi valorizado, tendo sido planeadas atividades experimentais, como “o que acontece à argila se lhe juntarmos água?” e a de “flutua ou não flutua”. Considera-se que o trabalho experimental induz a uma aprendizagem significativa, uma vez que exige a participação ativa do aluno, de forma a construir e reconstruir o seu próprio conhecimento (Almeida, 1998).

Incidindo a descrição e análise na atividade de “flutua ou não flutua”, inicialmente e através de um diálogo, foram levantadas as preconcepções dos alunos, compreendendo que os mesmos começam a desenvolver ideias sobre alguns conteúdos desde muito cedo, fruto das observações e das explorações que realizam (Martins et al., 2007). Nesta linha de pensamento quando questionados sobre se todos os objetos flutuavam, a maioria da turma respondeu que não, a formanda perante esta resposta pediu exemplos de materiais que flutuassem e que não flutuassem. Gerou-se um silêncio na sala, foi então que com um pedaço de plasticina e uma tina de vidro, voltou a questionar o grupo de alunos sobre a flutuação, perguntando se aquela barra de plasticina flutuava. O aluno T.M, prontamente respondeu que não porque era muito pesado. Por forma a confirmar a conceção alternativa do aluno, colocou-se a barra na água para que todos verificassem que não flutuava. No entanto, e tendo por intuito de chegar à explicação da flutuação, ou seja, o que faz com que alguns materiais flutuem, a estagiária deu uma forma à barra de plasticina. Seguindo o diálogo, colocando novamente a questão: “será que flutua?”, os alunos automaticamente responderam que não, de acordo com o

M.F “se antes não flutuou, agora também não vai flutuar, porque tu estás a usar a mesma plasticina”. Posto isto, a plasticina foi colocada na tina e a turma verificou que flutuava (cf. Anexo 2B7), procedendo-se à explicação do sucedido, remetendo para os navios que flutuam na água, envolvendo os alunos em aprendizagens com o seu mundo. O questionamento despoletado aquando o levantamento das preconcepções, bem como antes de iniciar a experiência, induziu a uma maior compreensão por parte dos alunos dos temas a ser tratados, tendo a formanda o cuidado de aumentar o tempo de espera por uma resposta, no sentido em que possibilita que os alunos estruturam a sua resposta e deem voz às suas ideias (Harlen & Qualter, 2006)

Vários foram os frutos colocados na tina de vidro (cf. Anexo 2B7), uma vez que estava a ser abordada a alimentação saudável, verificando quais os que flutuavam, os dados das observações, assim como as suas conceções alternativas, antes de concretizar a experiência, foram registados numa tabela, no manual da área disciplinar.

Retrospetivando a importância do trabalho experimental em sala de aula, a formanda tem consciência que este deveria ter sido mais desenvolvido, não só pelo interesse que despertou nos alunos, por proporcionar experiências enriquecedoras, mas também para a formanda ter a oportunidade de se desenvolver profissionalmente neste âmbito.

Ainda no campo da ação, importa mencionar que a formanda não assumiu a lecionização das áreas não disciplinares de Educação Artística e Motora e de Atividades Lúdico-Expressivas, contudo na sua intervenção pedagógica teve em atenção que o conhecimento do aluno não deve ser compartimentado, mas construído de forma globalizante. Posto isto, a ação da formanda revelou-se articuladora, procurando promover experiências em todas as áreas curriculares.

Nesta perspetiva articuladora a Expressão e Educação Dramática patenteou momentos de atividades relacionadas com a Língua Portuguesa, através da mímica. Sendo exemplo, a atividade “Descobre quem sou?” (cf. Anexo 2B2.3), em que os alunos eram convidados a dirigir-se à frente do

quadro, escolher uma imagem, relacionada com a letra T, e mimá-la, tendo os colegas que adivinhar do que se tratava. Os alunos mostravam-se muito motivados, talvez pelo desejo de ser “excelente para experienciar sucesso e um sentimento de competência” (Arends 1995, p. 557), no entanto o sucesso desta atividade ficaria dependente da capacidade de os alunos conseguirem mimar o que estava representado na imagem. O que não aconteceu em alguns momentos, tendo a formanda que refletir na ação e considerar que este trabalho poderia nutrir vantagens se realizado em grupo. O que de facto acabou por acontecer, ficando a certeza de que O trabalho em grupo permite que os alunos “criem formas de interdependência que os tornam responsáveis pelo sucesso da sua aprendizagem e também pela dos outros” (Vieira, s.d., citado por Trindade, 2002, 41). Tendo por base esta referência e experiência, na atividade de Educação e Expressão Motora, fomentou-se este trabalho de grupo. Esta aula surge da articulação com a unidade curricular de Estudo do Meio, dado que estava a ser abordado o sentido da visão (cf. Anexo 2A5) e com a área disciplinar de Português, pela recolha de palavras que continham a letra V, que tinham que ser lidas e posteriormente tornaram-se um recurso para a construção de frases. O cerne da aula imperava na condução de um dos elementos que se encontrava com os olhos vendados, para a passagem dos obstáculos (cf. Anexo 2B7), tendo de realizar movimentos de salto, contorno de cones, subida ao banco sueco e recolha da folha com a palavra. Ao longo da tarefa, a mestrande sentiu a necessidade de alterar o percurso para evitar movimentos repetidos e facilitados pela visualização, por parte dos alunos, antes de iniciar uma prova.

Por último, e não menos importante, é perentório referir a articulação com a área não disciplinar de Educação e Expressão Musical que ocorreu durante o desenvolvimento da prática pedagógica. Essa articulação patenteou-se com o ensino e aprendizagem de músicas relacionadas com temáticas desenvolvidas “Era uma casa muito engraçada” de Vinicius de Moraes, “Cabeça. Ombros, joelhos e pés”, do Panda, e ainda a criação de uma letra para a contagem de dois em dois (cf. Anexo 2A5). Esta unidade, tal como a expressão dramática

devem ser encaradas não como atividades de motivação para outra área, mas sim como áreas curriculares de extrema importância no processo educativo dos alunos e que, por isso mesmo, devem ser alvo de um ensino intencional e contínuo. Nestas pequenas intervenções, não tão frequentes como o desejado, tornou-se substancial mostrar aos alunos o que a música diz para além daquilo que ouvem, sendo um meio de desenvolvimento do pensamento e da imaginação. Para tal, a formanda considera que contribui em larga medida a composição da música “De dois em dois com o corpo”.

As atividades apresentadas são apenas um mero apontamento de todo o trabalho desenvolvido com e para as crianças, sendo fulcrais para a sua evolução cognitiva, sensorial, emocional e social. A formanda tomou consciência deste desenvolvimento, não só pelo contacto com os alunos, quase diário, pois o estágio ocorria três dias, mas também pelos diálogos estabelecidos com o orientador cooperante, relativos aos dois dias antecedentes.

Contudo, a perceção de que os conteúdos eram apreendidos pelos alunos, foi conseguida pela avaliação das aprendizagens, através de instrumentos e formas de avaliação. Durante todo o processo de ensino e aprendizagem, a formanda procurou ter em consideração a importância de avaliar, numa perspetiva formativa, a sua intervenção, as estratégias adotadas e o desenvolvimento e as aprendizagens de cada aluno, de modo a sustentar as suas planificações e, posteriores ações. Todavia no início da prática pedagógica, os métodos utilizados para avaliar revelavam algumas fragilidades, porque sustentavam-se nas observações diretas, nos trabalhos que os alunos realizavam, sendo este parâmetro motivo de reflexão na reunião de avaliação intermédia com o orientador cooperante e par pedagógico.

Por forma a melhorar a sua intervenção nesta modalidade, a mestranda começou por elaborar tabelas de avaliação, referentes a alguns momentos da ação, efetuando um registo gráfico da evolução dos alunos em relação a aspetos como a caligrafia, ortografia, a leitura e o seu empenho em trabalhos

de grupo (cf. Anexo 2B6). Estas avaliações possibilitaram que a formanda ajudasse os alunos a superar as suas limitações, segundo uma diferenciação pedagógica. Reconhecendo a escola como uma instituição inclusiva, revela-se necessário que o professor adote estratégias diferenciadas, com o intuito de colmatar as discrepâncias de aprendizagem de cada aluno. Por exemplo nos momentos de realização de ditados, a estratégia adotada para a aluna I1, passava pela cópia das frases, tal como em matemática aquando a adição de quantidades, onde era essencial efetuar um trabalho individualizado com recurso à cruzeta e molas (cf. Anexo 2B7). Com este material a aluna colocava o número de molas correspondente ao primeiro algarismo da adição e deixando um espaço, colocava a representação do segundo, realizando no final a contagem do número total de molas que estavam na cruzeta.

As avaliações realizadas pela formanda dizem respeito à avaliação formativa que, tal como expelido no capítulo um, deve, de acordo com o decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho, ser contínua e sistemática tendo por principal objetivo informar os agentes educativos do grau de mestria obtida, evidenciando onde os alunos manifestam dificuldades, adequando estratégias para ultrapassá-las (Garrido, J. L. G., et al, 1996). Aliada a esta avaliação formativa, surge a auto-avaliação que potencia ao aluno “desenvolver uma atitude reflexiva, de questionamento e de controlo, [permitindo], simultaneamente, consciencializar as aprendizagens que vão fazendo e, nesse sentido, contribuir para melhorar a qualidade dessas aprendizagens” (Leite e Fernandes, 2002, p. 57). Esta foi realizada aquando a avaliação diária do comportamento, assim como nos momentos de avaliação de leitura pelos alunos, sendo momentos fulcrais para que o aluno encontra-se o erro e corrigisse, só assim existia aprendizagem (Santos, 2002).

Em relação à avaliação sumativa que designa-se como uma modalidade que, resultando numa classificação ou certificação, “dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno” (Decreto-Lei, nº 139/2012, art. 25º), esta foi acompanhada pelas formandas no momento da sua realização. E após

verificadas as avaliações resultantes da mesma, demonstradas pelo professor cooperante, é possível indicar que no geral os alunos conseguiram alcançar positivamente os objetivos e competências traçados para o primeiro período.

Já a avaliação diagnóstica foi realizada no início do ano pelo orientador cooperante, visando a recolha de informações sobre os alunos e encarregados de educação, demonstrando-se uma mais-valia para a caracterização socioeconómica do grupo, explanada no capítulo dois deste documento.

Transversal a todo este processo interventivo, bem como à escrita deste relatório está a reflexão. É por intermédio de práticas reflexivas que se toma consciência das estratégias que resultaram, do que se poderia melhorar e das aprendizagens realizadas. A reflexão como já descrito anteriormente permitiu que a formanda aperfeiçoa-se a sua prática, superando as suas próprias similitudes na e após a ação.

Refletindo retro e prospetivamente sobre todo o percurso de ação pedagógica, a formanda tem a noção que instrumentos como as narrativas individuais e colaborativas, assim como a supervisão foram a base deste “(...) momento privilegiado e insubstituível de aprendizagem da mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes e na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas” (Decreto-Lei, 43/2007, de 22 de fevereiro)

As narrativas individuais constituíram um espelho das ações na escrita, sendo, por isso uma excelente estratégia investigativa de acesso ao pensamento do docente e de desenvolvimento pessoal e profissional (Ribeiro et al., 2007). Ao contrário do sucedido na Educação Pré-Escolar, as narrativas realizadas neste contexto de estágio centraram-se em aspetos mais focalizados, a primeira narrativa, correspondeu à análise reflexiva sobre o período de observação (cf. Anexo 2B4), a segunda em torno dos momentos de planificação e os resultados da implementação de um plano, nas primeiras intervenções pedagógicas, onde impera o receio e as incertezas são inúmeras (cf. Anexo 2B4) e última, onde é realizada uma análise global em volta de todo

o percurso pedagógico, incidindo sobre as atividades realizadas e como contribuíram para a formação da mestranda (cf. Anexo 2B4).

Similiarmente, e através das narrativas colaborativas que promoveram o confronto de ideias, e partilha de perceções sobre a ação pedagógica, pelo diálogo reflexivo interativo entre a tríade, foi possível uma avaliação e coavaliação do ato pedagógico, levando à estruturação de novas estratégias para práticas futuras. A narrativa elaborada colaborativamente teve como foco o trabalho colaborativo exercido entre as formandas nesta etapa de formação, nomeadamente quando o elemento da díade constituía um recurso humano disponível para o desenvolvimento de atividades, como ocorreu na “Visita do Pai Natal” (cf. Anexo 2A8).

De modo a intensificar este momento de colaboração, presente ao longo do estágio pedagógico, surge a Supervisão. Esta foi sempre encarada pela formanda como um momento de orientação, ensino, ajudando na compreensão dos acontecimentos, em contexto real à luz dos pressupostos teóricos que os fundamentam. A presença da supervisora institucional, foi vista pela mestranda como “alguém com mais experiência e conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações (...) que é antes de mais um colega, numa relação adulta de ajuda, dialogante, aberta, autêntica, cordial, empática” (Alarcão & Tavares, 2010, p. 65), deste modo a partilha de experiências, de conhecimentos colocaram a estagiária mais à vontade e sem receios de assumir-se como profissional docente numa sala de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A reflexividade presente no relatório de estágio de qualificação profissional e na prática pedagógica é que permitiu chegar às conclusões apresentadas, neste capítulo, como são o alicerce para a escrita do capítulo seguinte, a meta reflexão.

## **META REFLEXÃO**

O percurso de formação de um profissional de educação, segundo Oliveira e Serrazina (2002, p. 4) caracteriza-se por um “ vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas”. Nesta linha de pensamento, a presente meta reflexão constitui uma representação desse vaivém, pela reflexão em torno das experiências vivenciadas, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, nos contextos de Educação Pré-Escolar e Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Essas reflexões, que não surgem apenas neste momento, mas ao longo de todo o relatório, permitem a atribuição de significados aos acontecimentos e às aprendizagens realizadas pela mestranda.

As aprendizagens construídas, em todo este processo de formação inicial, traduziram-se na base da emancipação de uma identidade profissional, uma vez que esta “(...) não se constrói espontaneamente como mero fruto da maturação geral dos sujeitos, [mas surge] (...) das experiências que [estes](...) vivem relativamente aos três eixos (...): eu mesmo, tu-outros e o meio ambiente” (Zabalza, 1998, p.14). Nesta linha de raciocínio, foi importante o trabalho de colaboração realizado não só com a díade de formação, mas com todos os intervenientes do processo educativo, nomeadamente com os orientadores cooperantes e os supervisores institucionais. A partilha de experiências, de sentimentos, de informações cruciais sobre cada criança, o grupo e os contextos educativos, bem como de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais, permitiram que o momento da ação fosse usufruído de forma equilibrada e harmoniosa, sendo possível dar-se uma “(...) resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expetativas se intensificam” (Hargreaves, 1998, p. 277).

As crianças estiveram sempre no cerne de toda a ação pedagógica, pois ser educador/professor é trabalhar com e para as crianças (Maia, 2008; Estanqueiro, 2010; Niza, 2012). Assim sendo, foi através de uma observação armada que implicou a construção de instrumentos que ajudassem na descrição precisa do que era visualizado como as notas de campo e o guião de observação, e por esta ocorrer de forma sistemática, caracterizada, também por uma escuta ativa de cada criança, que se efetuou o planeamento da ação com base nos interesses, nas dificuldades e necessidades das mesmas. Isto, no sentido em que a mestranda encara estes aspetos como os pilares da estruturação de atividades pedagógicas que potenciam aprendizagens e experiências significativas para aqueles que mais importam: as crianças.

Nesse mesmo planeamento, e porque o docente deve ter em atenção as características e as dificuldades das crianças, a formanda, gradualmente, foi tendo em consideração a diferenciação pedagógica, para que cada criança, de acordo com o contexto em que estava inserida, tomasse consciência das suas limitações e as superasse. De acordo com o exposto, acresce referir que “a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado pelo mestre(...)” (Guedes, 2004, p. 2965), mas, sim “(...) orientar e conduzi[-lo] a aprender, levá-lo a pensar, a ter uma opinião pessoal e crítica, a ser ele mesmo (...)” (Reboul, 1980, citado por Antunes, 2001, p.64). Se na base do planeamento estiverem as considerações citadas, a criança estará, à partida, mais predisposta a aprender, uma vez que são respeitadas as suas diferenças pessoais, sociais e culturais. Neste âmbito, a estudante, em conjunto com a díade de formação, procurou aquando o momento de planificar desenvolver estratégias e recursos pedagógicos que despertassem cognitivamente, sensorial e esteticamente as crianças. Como é exemplo, o planifério, as bandeiras-almofada, a tenda dos índios, o quadro de comportamento e o cartaz das regras, a criação do *blog*. Isto porque, parafraseando Freire (citado por Antunes, 2001, p.30) “(...) a aprendizagem é muito mais eficaz quando os conteúdos a adquirir vão (...) [ao] encontro [dos] interesses espontâneos dos alunos (...)”. Contudo, figura-se relevante mencionar que a planificação não

deve ser perspectivada como um momento estanque, onde se descreve o caminho da ação, o qual deve ser seguido rigorosamente. Pelo contrário, este documento deve “ajustar-se às circunstâncias e acontecimentos” (Diogo F., 2010, p. 5), do contexto, desencadeando ações profícuas e significativas.

A ação surge, assim, como um momento em que as observações efetuadas e as estratégias planeadas são concretizadas, num determinado contexto com um grupo/turma. Foi na ação, principalmente, no 1º Ciclo do Ensino Básico que a formanda, inicialmente, sentiu um pouco de receio, colocando a si própria várias questões: Será que vou conseguir dar resposta à planificação?; Como será que as crianças vão reagir a este recurso?; Será que vou conseguir ser esclarecedora na explicação das atividades?. Apesar de o contexto não ter sido visto pela primeira vez, pois na Licenciatura em Educação Básica foi proporcionado o contacto com este, a mestranda constatou que as suas questões não seriam nada mais que pequenos anseios que se foram diluindo, à medida que os momentos interventivos se tornavam mais frequentes, bem como o conhecimento e o à vontade com o grupo.

Acresce mencionar o carácter reflexivo que foi assumido, pela estudante, ao longo de todo o processo formativo. A reflexão na, sobre e para a ação (Shöon, 1982, citado por Oliveira & Serrazina 2002), realizada tanto individualmente, como colaborativamente (par pedagógico, orientadores cooperantes e supervisores institucionais), através das narrativas que permitiram estabelecer um equilíbrio entre a prática e a teoria, na medida em que “(...) a teorização da experiência decorre da sua vivência, da reflexão que se faz sobre esta, à luz de conceitos teóricos que passam a ter um outro significado (...)” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.45), o que permitiu, por parte da formanda, uma “abertura de espírito” para entender possíveis alternativas e admitir a existência de erros; “responsabilidade” por forma a ponderar cuidadosamente as consequências de determinada acção; e “empenhamento” para mobilizar as atitudes anteriores (Dewey, 1933, citado por Oliveira e Serrazina, 2002). Deste modo, subentende-se que a reflexão

deve estar sempre presente em todas as práticas educativas, contribuindo para uma ação praxeológica.

Neste sentido, pela reflexão colaborativa, com a orientadora cooperante J.P, na Educação Pré-Escolar, foi possível alterar a forma como a mestrandia introduzia um novo tema. Uma vez que de acordo com a J.P., na introdução de novos conhecimentos deveria existir uma abordagem e uma ligação aos já adquiridos, só assim, é que as aprendizagens tinham sentido e eram significativas para as crianças. No contexto de 1º Ciclo de Ensino Básico, foi mote de reflexão a dificuldade que a formanda evidenciou, inicialmente, no ritmo que dava na exposição dos conteúdos, foi a partir da reflexão colaborativa, com o par pedagógico e supervisora institucional, que percebeu que tinha de dar mais ênfase ao diálogo, tornar a exposição mais ritmada, evitando os momentos de monotomia. Por último, é crucial apontar que todas as mudanças, oriundas das reflexões foram encaradas como “um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assimiótica de uma excelência ainda maior, por um lado, e de soluções emergentes para problemas que se transformam rapidamente por outro” (Hargreaves, 1998, p. 279).

Ainda aliado à reflexão, neste caso com a díade de formação, emerge a percepção e constatação de que a “(...) actividade do professor não se [deve] esgota[r] dentro da sala de aula” (Pacheco & Flores, 1999, p. 36), sendo fulcral a existência de momentos que transcendam as quatro paredes da sala e potenciam a articulação com a comunidade educativa e, principalmente com as famílias. Na Educação Pré-escolar a articulação com a comunidade educativa esteve implícita em vários momentos de festividade, e de organização de eventos entre as salas, nas quais a díade e as outras mestrandas, da Escola Superior de Educação, estavam a desenvolver a prática pedagógica, como é exemplo o *Dia das Experiências*, que coincidiu com o último dia de estágio. Já no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta articulação foi possível com recurso à tecnologia, nomeadamente à ferramenta ooVoo, estabelecendo-se uma videoconferência entre as diferentes salas do 1º ano

de escolaridade. Estes dois momentos constituíram uma mais-valia não só para os grupos que puderam conviver e aprender com outras crianças, incentivando o desenvolvimento de competências de colaboração e uma dinâmica de colegialidade, mas também para a formanda, que verificou o quanto é importante, nos dias de hoje, a partilha de experiências e a articulação com os pares de formação para o desenvolvimento pessoal e profissional, já que “(...) ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”

(Moita, 2000, p. 15). Neste sentido, a mestranda tem a plena certeza de que a reflexão, aliada aos pressupostos teóricos que fundamentaram toda a prática pedagógica, “contribui[ram] para a consciencialização (...) das teorias subjetivas, isto é das teorias que enforma[ram] a sua ação” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 7).

Realizando uma retrospectiva em relação a todo o processo de intervenção pedagógica, que prefez um total de 420 horas, a formanda considera que as competências elencadas na introdução do presente relatório, que evidenciam a formação de um perfil de profissional docente generalista, que deve assegurar práticas pedagógicas integradas no ciclo de investigação-ação, foram alcançadas. Dotando a formanda de competências que, futuramente, estará habilitada a desenvolver a sua prática no contexto de Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Todavia fica a certeza de que esta constituiu apenas a primeira etapa de um longo caminho de aquisição de conhecimento, de transformação e de crescimento profissional, uma vez que a educação também sofre alterações, no que diz respeito ao desenvolvimento curricular. Por isso, figura-se essencial que a formanda continue com uma postura investigativa e reflexiva, procurando atualizar-se, adaptando-se e respondendo aos desafios, inquietações e imprevistos com os quais contactará, nos diferentes locais por onde exercerá esta profissão, tendo consciência de que a aprendizagem ao longo da vida é indispensável “(...) para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste

aos sucessivos desafios que lhe são colocados” (Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

Importa ainda destacar que em todos os momentos de intervenção e interação com os diferentes agentes educativos, o estágio não consistiu apenas num momento formativo, como aqueles professores que perspetivam a educação apenas como um emprego, este processo despoletou um conjunto de sentimentos que estiveram subjacentes à ação, podendo assim mencionar que a formanda, enquanto educadora e professora “(...) promove[u] uma educação que assent[ou] numa cultura de vida, que está ao serviço do que humaniza e do que cria laços sociais” (Craveiro & Ferreira, 2007, p.21). Podendo, ainda, referir que a paixão pelo ensino não foi “uma escolha, mas sim um elemento essencial para um[a](...) [educação] de qualidade” (Day, 2004, p.23).

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL

Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio. Diário da República I, Série A n.º 102- Lisboa: Ministério da Educação. Autonomia das escolas.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República I, Série n.º129. Lisboa: Ministério da Educação. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República I, Série A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 241/ 2001, de 30 de agosto. Diário da República I, Série A. Lisboa: Ministério da Educação. Perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º. Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República 1.ª série n.º 38 – Lisboa: Ministério da Educação Novo sistema de atribuição de habilitação para a docência..

Despacho n.º 17169/2011 de 23 de dezembro. Diário da República 2ª série n.º245/2011- Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Apresenta críticas e alterações ao Currículo Nacional de Ensino Básico- Competências Essenciais.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República, 2ª Série n.º77 – Lisboa: Ministério da Educação. Revisão do Currículo Nacional com o objetivo de elevar os padrões de desempenho dos alunos em Portugal.

Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto, série II. Diário da República 2ª série n.º 155/2012- Lisboa:Ministério da Educação e Ciência. Estabelece a elaboração de metas curriculares aplicáveis ao currículo dos ensino básico e secundário

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República, Série-A n.º 166. Lisboa: Ministério da Educação Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (2011). *Complemento regulamentar específico de curso*. Porto: Edição do autor.

Niza, I. et al. (2011) Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico. *Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, E. et al. (2009). Guião de implementação do programa de português do Ensino Básico. *Leitura*. Lisboa: M.E.

Timóteo, M.C., Oliveira F., Grosso, C., Bivar, A. (2012). Metas Curriculares do Ensino Básico de Matemática. Lisboa: Ministério de Educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. et al. (2002). *Reorganização curricular do Ensino Básico – Avaliação das aprendizagens*. Lisboa: M.E./D.E.B.
- Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E. & André, M. (2009). *O lugar da afectividade na Relação Pedagógica*. Contributos para a Formação de Professores. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 75-86.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Amor, E. (2001). *Didáctica do português. Fundamentos e metodologia*. (6.ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Almeida, A. M., *Papel do trabalho experimental na Educação em Ciências*. In revista Comunicar Ciência, Lisboa, Ano I, nº1, p.4-5, Outubro/Dezembro, 1998
- Alonso, L. & Roldão, M.C. (2005). *Ser professor do 1º ciclo: construindo a profissão*. Braga: Almedina.
- Alonso, L. (2002). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular*. O contributo do Projecto “PROCUR”. *Revista do GEDEI*, 5, (n.º 62-88).
- Antunes, M. (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Araújo, I. (2010). *Será possível dissociar o conectivismo do contexto de ensino superior actualmente? Indagatio Didactica*, 2(2), 104-118. s.l

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

Bruner, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa:Edições 70.

Bruner, J. (2008). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70.

Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre:Artmed.

Colomer, T. & Teberosky, A. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever*. Porto Alegre: Artmed.

Cosme, A. & Trindade, R. (2002). *Manual de sobrevivência para professores*. Porto: Edições ASA.

Costa, F. (coord.), (2008). *Competências TIC: Estudo de implementação (vol.1)*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

- Dana, T.; Luneta, V; Fonseca, J.; Campbell, L. (1998). *A formação de professores de ciências e a reforma: perspectiva internacional e a realidade portuguesa*. Revista da Educação, Vol VII, nº 2.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino (A. Flores & E. Martins, trad.)*. Porto: Porto Editora.
- Dias, C.P., Sorte, A., Pinto, J., Díaz, J.(2011) *Utilização das ferramentas Web 2.0: Atitudes e Auto-eficácia dos professores*. In Livro de Actas: Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC, 2011. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Dorigon, T. ; Romanowski, J. (s.a) *A reflexão em Dewey e Schön*. In Revista Intersaberes, acedido em 27 de janeiro, de <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/>
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Esteves, M. M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de Professores : um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Estrela, A. (1994). *A teoria e prática de observação de classe: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M.S. & Santos, M.R.(2000). *Aprender a Ensinar: Ensinar a Aprender (3ª ed.)*.Porto: Edições Afrontament.

- Freitas, L.M.F (s.d). *Evangelização e Novas Tecnologias*. S.l, S.E . Acedido em 29 de janeiro, de [books.google.pt/books?id=aCNjiO6sxiMC](https://books.google.pt/books?id=aCNjiO6sxiMC)
- Flores, P.; Peres, A. & Escola, J. (2013). *Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto*. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coods.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades*, (323 -342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Formosinho, J.O., Kishimoto, T.M., Pinazza, M.A. (2007). *Pedagogia(s) de Infância. Dialogando com o Passado construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed
- Garrido, J. L. G., Carneiro, R., Fowell, S., Chung, F. Landsheere, G. (1996). *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação*. Lisboa: Edições Asa
- Gaspar, M. I, & Roldão, M.C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guedes, F. (2004). *A enciclopédia* (Vol. VII). Lisboa: Editorial Verbo.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempo de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Harlen, W. & Qualter, A. (2006). *The Teaching of Science in Primary School*, (4ª ed.). Londres: David Fulton Publishers.
- Korthagen, F. (2009). *A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida*. In M. A. Flores e A.M. Veiga Simão (org). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspetivas*, 39-60. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Lessard-Hébert, M. (s.a). *Pesquisa em Educação*. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, (s.a). *As actividades Laboratoriais e a Avaliação das aprendizagens dos alunos*, 91-95. Braga: Universidade do Minho – Departamento de Metodologias da Educação.
- Leite, C. & Fernandes, P., (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas* (2.ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Macedo, L. & Assis, B.A. (org),(2002). *Psicanálise e Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, acedido em 29 de janeiro, de <http://books.google.pt>
- Maia, J. (2008). *Aprender... Matemática do Jardim-de-Infância à Escola*. Coleção Panorama, volume 10. Porto: Porto Editora.
- Marmeleira, M.R. (2012). *O Blogue no 1.º Ciclo do Ensino Básico: promoção das aprendizagens, da autonomia e da inclusão digital*. Dissertação de Mestrado em Pedagogia do Earling publicada. Universidade aberta, Lisboa, Portugal. Acedida em 7 de fevereiro de 2014, de <http://www.rcaap.pt/results.jsp>.
- Martins et al. (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação- Direção-geral de inovação e desenvolvimento curricular.
- Meirinhos, M & Osório, A( 2011) *O advento da escola como organização que aprende: a relevância das TIC*. In *Livro de Actas: Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*, 2011. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

- Moita, M. C. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. (2.ª ed.), 79-110. Porto: Porto Editora.
- Muller, S. A. P. (2005). *Inclusão Digital e Escola Pública: Uma análise da ação pedagógica e da informática na educação*. Porto Alegre: UFRGS.
- National Council Teachers of Mathematics (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: APM.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China Edições.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico– Perfil e Formação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Ponte, J.P. (2000). *Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que desafios?*. In Revista de Iberoamericana De

Éducacion, septiembre-diciembre, volume 024, 39-90. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia, la Cultura (OEI). Acedido em 1 de fevereiro, de [repositorio.ul.pt/handle/10451//3993](http://repositorio.ul.pt/handle/10451//3993)

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional*: Aveiro.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Reis, P. (2010). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: M.E. Conselho científico para a avaliação de professores. Acedido em 28 de janeiro, de <http://moodle.es.e.ipp.pt/mod/resource/view.php?id=15255>

Ribeiro, D. (2001). A Prática pedagógica como espaço de intervenção pragmática e de reflexão Epistemológica. In *Toques Formativos: Contributos para a Educação de Infância*. Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação.

Ribeiro, D. & Moreira, M. A. (2007). *Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade pessoal*. In Bizarro, R. (org.), *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidades(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores.

Ribeiro, D. (2006). *A Investigação-acção na formação de supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal.

- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2002). *Questões e razões, colaborar é preciso- questões de qualidade e eficácia no trabalho de professores*. In Revista Trimestral Noesis, n.º 7. Acedido em 15 de fevereiro de [http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CD8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dge.mec.pt%2Fdata%2Fdgidc%2FRevista\\_Noesis%2Frevista%2FNoesis71.pdf&ei=PmP2Utr8GuS00wXaliHADg&usg=AFQjCNG8gCAIW6gtxEgGUZvxABYXcB4DQQ&sig2=Azit2Xw6ovzZJEEqqvYOfQ](http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CD8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.dge.mec.pt%2Fdata%2Fdgidc%2FRevista_Noesis%2Frevista%2FNoesis71.pdf&ei=PmP2Utr8GuS00wXaliHADg&usg=AFQjCNG8gCAIW6gtxEgGUZvxABYXcB4DQQ&sig2=Azit2Xw6ovzZJEEqqvYOfQ)
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Barcarena: Editorial presença.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “Portfólios (também) trazem gente dentro”*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?. In P. Abrantes & F. Araújo. *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. (pp. 75-84).
- Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: M.E./D.E.B.

- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. In *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for Differentiating Schools & Classrooms*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- UNICEF (1959). *Declaração universal dos direitos das crianças*. Lisboa: UNICEF.
- Valente, J.A. (2001). *Formação de professores para o uso da informática na educação*. In Brasil, Ministério da Educação- *Experiências usando a educação à distância*. (Proinfo). Brasília: Ministério da Educação.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: M.E. – Conselho científico para a avaliação de professores.

Vigotski, L. S. (1988). *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In L.S. Vigotski; A. R. Luria & A. N. Leontiev (org.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (M. P. Villalobos, trad.), 103-117. São Paulo: Ícone Editora.

Vigotski, L. S. (1999). *Interação entre aprendizado e desenvolvimento* (M. Lopez-Morillas, trad.). In M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner & E. Souberman (org.), *A formação social da mente*. (6.ª ed.), 103-119. São Paulo: Martins Fontes.

Zabalza, M. (1998). *Didáctica da Educação Infantil* (2ª edição). Edições Asa: Porto.

Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (trad.). (5.ª ed.). Porto: Edições ASA.

## **Anexos**



## **Anexo 2 Tipo A**




## ANEXO 2 A1- HORÁRIO DA TURMA DO 1.º B

HORÁRIO DA TURMA						
	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira	
9.00H/10.00H	Matemática	Atividades Lúdicas Expressivas	Português	Português	Matemática	
10.00H/10.30H	INTERVALO					
10.30H/11.30H	Português	Matemática	Português	Matemática	Português	
11.30H/12.30H	Português	Matemática	Matemática	Matemática	Português	
12.30H/14.00H	ALMOÇO					
14.00H/15.00H	Estudo do Meio	Português	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	
15.00H/16.00H	Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões	Apoio ao Estudo	Expressões	
16.00H/16.30H	INTERVALO					
16.30H/17.30H	Inglês	Oferta Complementar	Atividade Física Desportiva	Atividades Lúdicas Expressivas	Atividade Física Desportiva	

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE AGUIAS SANTIAS  
 Rua de São João, 100  
 19º ano B  
 Manuel Linhares



Neste espaço onde se desenham abraços e se pintam sorrisos, há um portão branco que se abre de novo. Recebe braços finos e ágeis que o envolvem carregando a saudade do regresso à escola!

ATENÇÃO: O A.G.S. EN.C. DE EDUC. Primeira e terceira 4ª-feira de cada mês (10h.00m às 10h.30m)  
 CONTACTOS: 229759813 / 938368472 (EB1 de Moutinhos)





## **ANEXO2 A2- CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA DA TURMA**

ANEXO 2 A2.1 – QUADRO DO ENQUADRAMENTO FAMILIAR DOS ALUNOS

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Com quem vive</b>	<b>Encarregado de educação</b>
Afonso Silva	6	Pai, Mãe, Irmã, Avós	Mãe
Bernardo Machado	6	Mãe, Irmãos	Mãe
Bruna Lima	6	Pai, Mãe	Pai
Carolina Pinto	5	Pai, Mãe	Mãe
Daniel Magalhães	6	Pai, Mãe, Irmãos	Mãe
Dariya Kroyvoshey	6	Pai, Mãe, Irmãos	Mãe

David Santos	6	Pai, Mãe	Mãe
Guilherme Branco	6	Pai, Mãe	Mãe
Inês Lopes	5	Pai, Mãe	Mãe
Íris Silva	6	Pai, Mãe	Mãe
Ivone Rocha	5	Pai, Mãe	Mãe
Joana Chamíné	5	Mãe, Irmão	Mãe
Lara Sousa	6	Mãe	Mãe

Leonor Cândido	5	Pai, Mãe	Mãe
Maria Ponte	6	Mãe, Pai, Irmão	Mãe
Martim Sousa	6	Pai, Mãe	Mãe
Miguel Ferreira	5	Pai, Mãe, Irmão	Pai
Miguel Cunha	6	Pai, Mãe	Pai
Miguel Silva	6	Pai, Mãe	Mãe
Rodrigo Faria	6	Pai, Mãe	Mãe

Salomé Fontes	6	Pai, Mãe, Irmã	Mãe
Sofia Melo	6	Pai, Mãe	Mãe
Tiago Monteiro	6	Pai, Mãe	Mãe
Tiago Silva	6	Pai, Mãe	Mãe
Tomás Ferreira	5	Pai, Mãe, Irmão	Pai

ANEXO 2A2.2 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS E PROFISSÃO DOS PAIS

Nome do aluno	Habilitações Literárias dos pais		Profissão dos pais	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Afonso Silva	9º ano	9º ano	Mecânico	Operadora de Montagem
Bernardo Machado	_____	12º ano	_____	Desempregada
Bruna Lima	7º ano	6º ano	Fabril	Doméstica
Carolina Pinto	Licenciatura	Licenciatura	Engenheiro	Médica
Daniel Magalhães	7º ano	4º ano	Padeiro/Pasteleiro	Desempregada
Dariya Kryvoshey	12º ano	Licenciatura	Vendedor	_____
David Santos	10º ano	Licenciatura	Operador de Seaner	Nutricionista
Guilherme Branco	7º ano	12º ano	Técnico de telecomunicações	Desempregada
Inês Lopes	9º ano	6º ano	Motorista	Desempregada
Íris Silva	6º ano	8º ano	Desempregado	Desempregada

Ivone Rocha	10º ano	6º ano	Empregado de escritório	Auxiliar de ação educativa
Joana Chamíné	_____	Licenciatura	_____	Bancária
Lara Sousa	_____	Licenciatura	_____	Professora
Leonor Cândido	9º ano	9º ano	Técnico de manutenção	Empregada fabril
Maria Ponte	Licenciatura	Licenciatura	Diretor comercial	Técnica comercial
Martim Sousa	Licenciatura	Licenciatura	Técnico Oficial de Contas	Técnica Oficial de Contas
Miguel Ferreira	Licenciatura	Licenciatura	Engenheiro Informático	Engenheira Electrotécnica
Miguel Cunha	Licenciatura	Licenciatura	Programador	Médica
Miguel Silva	12º ano	Licenciatura	Polícia Municipal	Professora
Rodrigo Rocha	10º ano	12º ano	Motorista	Rececionista
Salomé	Licenciatura	Licenciatura	Professor	Professora

Fontes				
Sofia Melo	12º ano	Licenciatura	Guarda Nacional Republicana	Professora
Tiago Monteiro	12º ano	9º ano	Empresário	_____
Tiago Silva	_____	_____	_____	_____
Tomás Ferreira	Licenciatura	Licenciatura	Engenheiro informático	Engenheira electrotécnica



## ANEXO 2 A3- GUIÃO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

### Guião de Observação

**Instituição :** E.B. 1 de Moutidos **Orientadora Cooperante:** Manuel Linhares **Sala:** 1.º B **Observadoras:** Cátia Meireles e Tânia Silva

Dimensão	Questões orientadoras	Inferências
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quantos alunos constituem a turma?</li> <li>2. Qual é o n.º de alunos do sexo feminino e do sexo masculino?</li> <li>3. Qual a idade dos alunos?</li> <li>4. Todos os alunos residem na área circundante da instituição?</li> <li>5. Existem alunos cuja língua materna não seja o português?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 25 alunos.</li> <li>2. 13 do sexo masculino e 12 do sexo feminino.</li> <li>3. Os alunos encontram-se com idades compreendidas entre os 5 e 6 anos.</li> <li>4. Não. Três alunos residem na zona de Paranhos - Porto, dois alunos em Massarelos- Porto, uma aluna na Senhora da Hora- Matosinhos, um aluno em Valongo, uma aluna em Cedofeita-Porto, um aluno em Ermesinde-Valongo e um aluno reside em Duas Igrejas-Paredes.</li> <li>5. Sim. Uma das alunas tem como língua materna o ucraniano.</li> </ol>

<p><i>equipa educativa da sala</i> <i>Recursos humanos que integram a</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quantos professores acompanham a turma?</li> <li>2. Quais as habilitações literárias do professor titular de turma?</li> <li>3. Qual o horário letivo do professor titular de turma?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Um professor titular e 4 professores das atividades de enriquecimento curricular (expressões lúdico -expressivas, inglês, educação e religião moral e expressão motora).</li> <li>2. Licenciatura em 1º Ciclo de Ensino Básico e Mestrado em Matemática do 1. Ciclo do Ensino Básico.</li> <li>3. Segunda, Quarta, Quinta e Sexta: 09:00h às 12:30h e das 14:00h às 16:00h. Há terça -feira das 10:30h às 12:30h e das 14:00h às 17:30h.</li> </ol>
---	---	---

**Sala de aula**

1. Como está organizada a sala de aulas (alunos, mesas e cadeiras)? O espaço é adequado ao número de crianças?

2. As cadeiras são adequadas e confortáveis?

3. Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam?

4. É possível afixar nas paredes?

5. Existe iluminação natural?

6. Existe boa circulação de ar?

7. Existe um ponto de água na sala?

8. Quais os recursos da sala de atividades? São adequados e suficientes?

9. Qual o estado de conservação dos recursos?

10. O número de materiais existentes é consistente com o número de alunos e com a natureza das atividades?

11. Os materiais são suficientemente motivadores, revelando adequação ao seu nível de desenvolvimento e interesses?

12. Os materiais são facilitadores de aprendizagem?

1. As mesas estão organizadas em U, com duas filas no seu interior, os alunos estão em pares (mistos ou homogêneos). O espaço é, no entanto, reduzido para o número de alunos. A mesa do professor está de frente para os alunos, correspondendo à forma tradicional.

2. As cadeiras são as típicas de uma sala de aula, em madeira tanto o tampo como o encosto.

3. Inicialmente puderam escolher, mas com o passar dos dias o professor altera os lugares consoante o comportamento e dificuldades dos alunos.

4. Sim existem placards para adixar conteúdos relativos ao ano em questão, trabalhos realizados livremente pelos alunos, informações acerca da turma.

5. Sim, a sala é composta por três janelas.

6. Sim, constantemente o professor abre as janelas ou a porta de entrada na sala.

7. Não existe ponto de água mas é possibilitado aos alunos terem uma garrafa com água na sala.

8. Cartazes de imagens e palavras com as vogais, consoantes, algarismos de 0 a 10, ábacos, dominós, materiais não-estruturados (molas, cruzetas, colar de contas, ...).

9. Os materiais encontram-se num bom estado de conservação.

10. Não. O professor tem a necessidade de pedir a colaboração dos pais para conseguir materiais, principalmente materiais não -estruturados (molas, contas, cruzetas, plasticina)

11. Sim.

12. Sim, sendo um recurso proficuo nas aprendizagens

<p><b>Casas de banho</b></p> <p>13. Os espaços são cuidados?</p> <p>14. Os equipamentos são adequados à estatura dos alunos? Favorecem segurança e autonomia?</p> <p>15. Os alunos acedem autonomamente aos produtos de higiene?</p> <p><b>Cantina</b></p> <p>16. O espaço é adequado ao número de alunos?</p> <p>17. O espaço é agradável, apresentando -se facilitador do diálogo entre os alunos?</p> <p>18. O espaço é propício ao desenvolvimento das regras de saber estar?</p> <p>19. Existe boa iluminação?</p> <p><b>Espaço exterior</b></p> <p>20. A instituição educativa dispõe de um espaço exterior?</p> <p>21. Quais as condições do mesmo (espaços verdes, segurança, dimensão)?</p> <p>22. Que tipo de materiais e equipamentos existem nesse espaço?</p> <p>23. São desenvolvidas atividades nesse espaço? Quais?</p>	<p>13. Sim, verifica-se uma constante higiene e limpeza, nestes espaços.</p> <p>14. Sim, nomeadamente os lavatórios dado que os alunos têm de ser autónomos na sua higiene.</p> <p>15. sim, estando estes predispostos junto dos lavatórios, no caso do sabonete para lavar as mãos, e o papel, está acaessível a todas as crianças, no espaço exterior à casa de banho.</p> <p>16. Sim, é um espaço bastante amplo.</p> <p>17. Sim.</p> <p>18. Sim. Até porque os alunos estão divididos por filas, cada uma das filas está reservada a cada turma, e tem operadoras destinadas para cada 2/3 filas.</p> <p>19. Não. é um espaço que apesar de ter na entrada uma vidraça ampla, as janelas no interior são de tamanho diminuto, o que em relação à luz natural não é dotado de boa iluminação. Todavia, a luz artificial torna o espaço mais iluminado e agradável.</p> <p>20. Sim. Existem os espaços de recreio, os espaços cobertos e o campo de futebol.</p> <p>21. Relativamente às condições, os espaços de recreio são amplos, o que considero não proporcionar a segurança devida é o facto de a escola conter dois edifícios, estando estes separados por escadario e gradiameto. Os espaços cobertos não possuem a dimensão necessária para albergar a totalidade de alunos nos dias de chuva. Em relação aos espaços verdes são de existência diminuta.</p> <p>22. Externamente, não se verifica qualquer tipo de material afixado que possa constituir momentos de divertimento para os alunos. No campo de futebol existem balizas e tabelas com cestos.</p> <p>23. No campo de futebol sim, as atividades de expressão</p>
---	--

1. Como é elaborada a planificação mensal/semanal?
2. A planificação mensal/semanal é flexível?
3. Quem define as atividades a desenvolver na aula?
4. Quais as regras da sala de aula?
5. Quem definiu essas regras?
6. Como é que os alunos estão organizados para trabalhar (individualmente, em grande ou pequeno grupo)?
7. Existe muito barulho na sala de aulas? Existem interrupções causadas por factores externos?

1. Existem as planificações mensais elaboradas pelo grupo de professores de 1.º Ciclo do agrupamento.
2. Sim, mediante as dificuldades e interesses dos alunos.
3. O professor titular.
4. As regras de sala de aula, dizem respeito a ir à casa de banho nos intervalos, levantar o dedo para falar, estar sentado corretamente na cadeira, chegar pontualmente á escola.
5. O professor titular.
6. Dependendo das atividades a realizar, os alunos são organizados individualmente, em pequeno ou em grande grupo.
7. Não. As interrupções externas não interferem com o trabalho desenvolvido na sala de aula, pois dizem respeito à confirmação do número de alunos para o almoço, entrega de folhetos informativos para que posteriormente o professor distribua pelos alunos, etc.

1. Quem fala na aula? Com que frequência?
2. Qual é o padrão de interação (fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo ou um misto)?
3. Quem regula a interação? Como é dada a palavra aos alunos?
4. Sobre o que se fala na sala de aula (conteúdos, experiências pessoais, etc.)?
5. Existem momentos silenciosos? Como são vistos esses momentos?
6. Com que frequência existem desacordos? Quais os motivos dos mesmos? Como são resolvidos?

1. Na sala de aula, todos os intervenientes educativos têm oportunidade de falar, embora se perceba a prevalência da comunicação do professor em relação à dos alunos.
2. Ao interagir verbalmente, cada pessoa fala na sua vez.
3. A interação é regulada pelo professor titular que através da regra de levantar o dedo para falar, dá permissão ao aluno que queira intervir.
4. Durante a aula existem espaços para falar de diversas situações, sendo, como anteriormente referido, regulados pelo professor. Mas existe a partilha de vivências pessoais, a partilha de curiosidades, de conteúdos e dúvidas relacionadas com os mesmos, etc.
5. Sim, nomeadamente na concretização de tarefas individuais, propostas pelo professor. Estes momentos são perspectivados como situações de concentração dos alunos e atenção em relação ao que estão a fazer.
6. Os desacordos são uma constante nesta turma, uma vez que existe um grupo significativo de alunos (10) que vêm da mesma instituição, conhecendo-se a maioria deles, desde a creche. Os motivos para os desentendimentos são os mais diversos possível, desde material que desaparece e culpa-se o outro, entre outros. Os desacordos são resolvidos com a chamada de atenção dos alunos em questão que se dirigem à frente do quadro, sendo levados a expor o seu

1. O professor dá reforço a os alunos?
2. Que tipo de perguntas o professor formula (abertas, fechadas, etc.)?
3. O professor dá tempo aos alunos para pensarem na resposta?
4. O professor encoraja a formulação de perguntas?
5. Como é que o professor demonstra que está a ouvir os alunos?
6. Como é que o professor dá instruções?
7. O professor estimula um diálogo aberto? Como?

1. O reforço é dado constantemente, com as seguintes terminologias: “Bom trabalho”, “Continua assim”, “Estás 5 estrelas”, “Precisas de ter mais em atenção a tua letra”, “ mantém a postura na cadeira”, entre outros que são contributos para a formação dos alunos.
2. As perguntas realizadas pelo professor possuem várias características dependendo do assunto que está a ser abordado, contudo é de ressaltar a importância que o mesmo atribui às questões que levam os alunos a pensar que não sejam de resposta imediata.
3. Sim.
4. Sim, até porque diz sempre aos alunos para que quando não percebam determinado conteúdo, colocar as suas dúvidas.
5. Centra o olhar no aluno que está a falar, estando a fazer qualquer tarefa, pára e escuta o que estão a dizer.
6. O professor é muito claro nas instruções e procura apelar à autonomia dos alunos, por exemplo na explicação de exercícios, expõe o que é para fazer na ficha de trabalho e no final pergunta se existem dúvidas, quando existem são esclarecidas, caso contrário os alunos iniciam o seu trabalho. o professor depois circula pela sala e sempre que exista uma ou outra questão por parte dos alunos, é esclarecido individualmente ou em grande grupo.
7. O professor estimula o diálogo, contudo é

1. Que tipos de perguntas fazem os alunos?  
Com que frequência?

2. Que tipos de respostas dão os alunos e qual a sua extensão?

3. Com que frequência os alunos iniciam um novo tema de conversa ou apresentam as suas opiniões? Como?

4. Como é que os alunos reagem ao reforço do professor?

1. Os alunos costumam fazer perguntas relacionadas com os conteúdos quando têm dúvidas, ou curiosidades para além do que foi exposto, perguntas relacionadas com questões pessoais dos mesmos. A colocação de perguntas é sistemática ao longo do dia de aulas, é uma turma bastante questionadora.

2. Os alunos, na sua maioria conseguem dar respostas extensas, com coesão e coerência, conseguindo expor o seu raciocínio, ou no caso da matemática, explicar como chegou a determinado resultado. Porém, há alunos que ainda não conseguem um desenvolvimento coerente das suas respostas, tendo dificuldade em expressar-se perante o restante grupo.

3. O professor consegue controlar bem a turma no que concerne a este ponto de iniciar um novo tema de conversa, não dando aso a tal situação. Existe uma aluna que sempre que se fala em linguagem, nomeadamente diferentes formas de comunicar, diferentes línguas, evidencia o seu interesse em demonstrar a sua língua materna.

4. Os alunos, quando o reforço salienta o seu bom trabalho, expressam orgulho e querem fazer cada vez melhor. Quando o professor reforça para chamar a atenção de algo que não está bem, esses alunos dispõem-se a melhorar, quando conseguem estão constantemente a mostrar ao professor o seu trabalho para que este visualize as melhorias.

<i>Relação entre os alunos</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como é que os alunos interagem uns com os outros?</li> <li>2. Existem movimento dentro da sala de aula? De que tipo?</li> <li>3. Os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor ?</li> <li>4. Como é que os alunos pedem ajuda?</li> <li>5. Os alunos dão o seu contributo na tomada de decisões sobre as atividades ou conteúdos a explorar nas aulas? De que forma?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A interação entre os alunos gera um ambiente agradável, uma vez por outra surgem situações de conflito mas que se apaziguam no momento, com a ajuda do professor e da restante turma. É um grupo coeso e que revelam interesse por e interajudarem.</li> <li>2. Sim. Quando os alunos terminam os trabalhos, costumam levantar-se para mostrar o que fizeram ao professor.</li> <li>3. Sim, quando é exposto um conteúdo, quando têm dúvidas. No entanto o professor dá mais atenção aos alunos aos a lunos com mais dificuldades na aprendizagem.</li> <li>4. Tal como para falar, os alunos levantam o dedo e aguardam que o professor auxilie.</li> <li>5. Sim, quando surge algum interesse por parte de algum aluno, o professo no dia seguinte, ou até no mesmo dia, se possível, potencia esse contributo.</li> </ol>
--------------------------------	---	--

	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?</li> <li>2. O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?</li> <li>3. O professor não inferioriza ou envergonha os alunos?</li> <li>4. O professor ouve os alunos atentamente?</li> <li>5. O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos?</li> <li>6. Existe um clima de confiança e tranquilidade facilitador de um ambiente de aprendizagem?</li> <li>7. Existe um clima de entreajuda e colaboração?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sim. O professor revela entusiasmo nos desafios que coloca aos alunos, em formar crianças críticas e capazes de tomar posição em relação a qualquer assunto. Os alunos revelam interesse e entusiasmo nas diferentes aprendizagens.</li> <li>2. Sim.</li> <li>3. Não.</li> <li>4. Sim, mesmo que esteja a realizar alguma tarefa remete a sua atenção para os alunos que querem e estão a intervir.</li> <li>5. Sim, principalmente daqueles alunos que não participam regularmente.</li> <li>6. Sim.</li> <li>7. Sim. Visível entre aluno-aluno e entre aluno-professor.</li> </ol>
--	---	--

1. Os pais e encarregados de educação participam na vida da instituição?
2. Quais são as ações de articulação com a família promovidas pelo professor?
3. Existem evidências de interação / articulação com outras instituições ou recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?
4. Que dinâmicas de articulação são estabelecidas com as diferentes instituições do Agrupamento ou outras valências da Instituição?

1. Sim.
2. O professor tem planeado para o presente ano a realização de horas de conto, por parte dos pais, sendo estes a escolher as obras, bem como a sua exploração.
3. Sim. Será realizada uma visita de estudo à Panorte (padaria local), ida ao cinema no fórum maia, realização da festa de natal no centro cultural de Moutidos.
4. Existe a articulação com a pré-escola, na apresentação de atividades, como é exemplo, cantar as janeiras.

<i>Atividades educativas</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. As atividades educativas desenvolvidas são adequadas aos objetivos propostos?</li> <li>2. As atividades estão articuladas? São complementares?</li> <li>3. A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?</li> <li>4. Verifica-se uma diferenciação das atividades segundo as necessidades dos alunos?</li> <li>5. Os alunos têm conhecimento do tema, dos objetivos da atividade e respectivos critérios de avaliação?</li> <li>6. As atividades educativas promovem a participação ativa dos alunos?</li> <li>7. A explicação fornecida é clara?</li> <li>8. São facultados exemplos do cotidiano dos alunos para explicitar os conteúdos abordados?</li> <li>9. O professor mostra a relevância das aprendizagens para a vida cotidiana dos alunos?</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sim.</li> <li>2. Sim.</li> <li>3. Sim.</li> <li>4. Sim. O professor acompanha com mais atenção os alunos com mais dificuldades na aprendizagem.</li> <li>5. Sim. Inicialmente é sempre apresentado a atividade, porquê que está a ser realizada e o que o professor vai avaliar, quer seja através de observação direta ou com recurso a instrumentos avaliativos.</li> <li>6. Sim.</li> <li>7. Sim. E sempre que existem dúvidas são esclarecidas.</li> <li>8. Sim. Por vezes os próprios alunos são concebidos como recursos para a explicação de conteúdos ou de atividades.</li> <li>9. Sim, remetendo sempre situações do quotidiano em que precisarão de saber ler, escrever, contar, efetua cálculos, etc.</li> </ol>
------------------------------	---	--

## ANEXO 2 A4- GUIÃO DE OBSERVAÇÃO NO RECREIO

Grelha de Observação no Recreio						
Espaços	Campo de jogos	Jardim	Zonas cobertas	Parque infantil	Horta	Outros
	X	X	X		X	
Recursos	Caixotes do lixo, ecopontos, caixa de areia, bancos suecos, rádio, bolas.					
Atividades desenvolvidas pelos alunos	Jogos de futebol e outras brincadeiras (brincam com brinquedos que levam de casa, jogam ao esconde-esconde, etc)					
Relação entre os alunos da turma	Entre os alunos da turma existe uma boa relação nas brincadeiras que realizam, verificando-se que o grupo que veio da Instituição particular de Jardim de Infância são fechados não realizando brincadeiras com os restantes membros da turma, à exceção dos momentos em que efetuam jogos de futebol.					

Relação com alunos de outras turmas	Os alunos relacionam-se positiva e autonomamente com alunos de outras turmas, nomeadamente com as restantes turmas do 1º e turmas do 2º ano.
Relação com o docente	O docente não exerce qualquer interação com os alunos no momento do recreio.
Relação com os outros docentes	Não foi observado.
Relação com os assistentes operacionais	Estes têm a função de observar os alunos aquando os momentos de brincadeira. Contudo existem dois operacionais que interagem com as crianças nesses momentos.
Inferências	As zonas cobertas não são suficientes, nem têm a dimensão adequada para albergar o número de alunos, nos dias em que o tempo meteorológico não permite brincadeiras nos espaços exteriores.





## ANEXO 2 A6- EXEMPLAR DE GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO

**Instituição Cooperante:** EB 1 de Moutidos

**Orientador Cooperante:** Manuel Linhares

**Ano/ Turma:** 1º B

**Díade:** Cátia Meireles e Tânia Silva

**Estagiária observada:** Cátia Meireles

**Data de observação:** 11 de dezembro de 2013

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

Considerando as observações realizadas, a reflexão emergida das observações realizadas e a análise da planificação mensal elaborada pelo orientador cooperante, em reunião de tríade, optou-se por desenvolver uma atividade relacionada com o conteúdo matemático de geometria e medida, nomeadamente o domínio: figuras geométricas, abordando a noção de agrupar segundo a forma, cor e tamanho.

A aprendizagem da geometria “propicia um contexto favorável para que os alunos se envolvam em atividades matemáticas e desenvolvam a comunicação matemática” (GMEB, 2011, p.17). Deste modo, é importante que os professores “disponibilizem materiais e organizem adequadamente o ambiente de aprendizagem” (GMEB, 2011, p.20), de modo a encorajar os alunos a desenvolver as suas capacidades. Assim sendo, é fundamental o uso de materiais

manipuláveis, que assumem um papel fundamental como mediadores na aprendizagem dos diversos temas de geometria. Tendo por base as afirmações supracitadas, utilizarei para o desenvolvimento desta atividade o material estruturado, Blocos Lógicos.

A atividade iniciará com um jogo de agrupar objetos de uso cotidiano, de acordo com a cor, tamanho ou forma, associando a atividade à temática do natal, será indicado que são os presentes que os duendes preparam para entregar ao Pai Natal.

Posteriormente será introduzido o material estruturado, referindo que é o presente especial que o Pai Natal está a preparar para as crianças. Como é importante que as crianças conheçam os diferentes materiais e os manipulem livremente, será realizado um momento de apresentação do material, para que identifiquem as características presentes nas peças e as figuras geométricas, e de seguida será permitida uma exploração das peças, deixando ao critério dos alunos o manuseamento, bem como o tipo de construções que poderão realizar.

Findo esse período de descoberta e recorrendo ao programa Voki, que pelo já observável propicia momentos de motivação nos alunos, uma vez que a motivação, que os alunos têm por determinada atividade, verifica-se através do nível de interesse que demonstraram pela tarefa a realizar (Arends, 1995). Esse voki que corresponderá à imagem do Pai Natal, indicará o conjunto de peças que os alunos devem conseguir, contudo nem todas as crianças conseguirão esses conjuntos, porque não serão distribuídas as mesmas peças a todos, assemelhando-se este jogo ao bingo.

De seguida, será realizada uma ida às compras de natal, tendo por finalidade que cada aluno descreva as peças que quer comprar,

respeitando as características presentes no material usado.

É crucial referir que os momentos de jogo, serão sempre acompanhados de folhas de registo, excetuando a primeira situação.

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

No decorrer dos vários momentos de jogo, é provável que o nível de motivação do grupo vá oscilando, neste sentido é fundamental cativar toda a turma para as diferentes atividades, envolvendo ao máximo, aqueles que começam a demonstrar mais desmotivação. É fulcral que nas passagens de umas atividades para as outras, se crie expectativa nos alunos, em relação às tarefas que vão desempenhar, neste ponto será relevante destacar as introduções que serão feitas no início de cada momento relacionadas com a época natalícia.

Uma outra dificuldade preconizada relaciona-se com a manipulação do material, o grupo em questão envolve-se significativamente quando são proporcionados momentos de manipulação de materiais, para colmatar esta dificuldade será indicado que terão que respeitar regras como:

- usar só as peças que lhes são facultadas;
- devem ter cuidado ao manusear as peças, não deixando cair ao chão;
- não falar alto, nem bater com as peças umas na outras .

Nas situações de jogo é importante referir ao alunos que devem respeitar os colegas, nomeadamente nas suas intervenções, e devem

usar um vocabulário adequado às diferentes situações.

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

No desenvolvimento de uma atividade, em contexto de 1º ciclo, é fulcral que o docente tenha em consideração uma panóplia de capacidades que possibilitarão melhorar a praxis pedagógica. Deste modo, considero relevante que seja observado:

- a adequação do discurso não só à turma e a cada aluno, mas também aos diferentes momentos da aula, uma vez que existirá vários momentos de jogo e é fundamental que exista uma introdução aos mesmos, bem como uma ligação entre os diferentes jogos;

- a ação da formanda, relativamente à gestão dos recursos, do tempo e da própria turma (resposta às intervenções dos alunos que podem tornar-se uma mais valia para a progressão da aula e explicação das atividades);

- a forma como se tenta criar a motivação quando os alunos começam a ficar desmotivados.

- a forma como explica as diferentes atividades levando a que todos os alunos compreendam as tarefas a realizar.

**Bibliografia**

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Mac Graw-Hill.  
Breda, A.; Serrazina, L.; Menezes, L.; Sousa, H. e Oliveira, P. (2011). *Geometria e Medida no Ensino Básico*. Ministério da Educação



## ANEXO 2 A5- EXEMPLAR DE PLANIFICAÇÃO DA SEMANA DE 15 A 17 DE JANEIRO

<b>Instituição Cooperante:</b> EB1 de Moutidos	
<b>Orientador Cooperante:</b> Manuel Linhares	<b>Turma/Ano:</b> 1ºB
<b>Díade:</b> Cátia Meireles/ Tânia Silva	
<b>Estagiária Observada:</b> Cátia Meireles	

15 de janeiro de 2014				
Áreas curriculares/domínios	Tempo previsto	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p><b>Área Curricular:</b> Estudo do Meio</p> <p><b>Domínio:</b> À descoberta de si mesmo</p>	<p><b>Início:</b> 09:00</p> <p><b>Fim:</b> 12:30</p> <p><b>Duração</b> :</p>	<p><b>Atividade:</b> Como é o meu corpo?</p> <p><b>Estratégia:</b></p> <p>-Entrada dos alunos na</p>		<p><b>Modalidad e de avaliação</b></p>

<p><b>Subdomínio:</b> O seu corpo</p> <p><b>Objetivos:</b> - Reconhecer partes constituintes do seu corpo - Representar o seu corpo</p> <p><b>Área Curricular:</b> Português</p> <p><b>Domínio:</b> Iniciação à Educação Literária; Oralidade; Leitura e Escrita;</p> <p><b>Objetivo:</b> -Ouvir ler e ler textos literários; -Compreender o essencial dos textos escutados e lidos; -Ler para apreciar textos literários;</p>	<p>09:00-09:10 (10 min)</p> <p>09:10-10:00 (50min)</p> <p>09:10-09:20 (10 min)</p> <p>09:20-09:30 (5 min)</p>	<p>sala de aula</p> <p>- Leitura e Exploração da obra: “O meu corpo, o teu corpo” de Mick Mannung.</p> <p><u>Pré-leitura:</u> Será entregue a cada aluno uma parte do corpo humano (Anexo A). Os alunos terão que procurar pelos restantes colegas as partes do corpo que faltam, por forma a completarem o corpo humano. Terão que juntar as peças com ataches. Assim será identificado o tema do livro que será lido posteriormente.</p> <p><u>Leitura:</u> A Leitura será realizada pela professora, no programa ISSUU.</p> <p><u>Pós-Leitura:</u> Este momento corresponderá a um</p>	<p>- Livro: “O meu corpo, o teu corpo” de Mick Mannung - 5 maquetes do corpo humano - Computador - Projetor - Programa ISSUU</p> <p>- 25 folhas brancas para</p>	<p>- Formativa</p> <p><b>Instrumentos de avaliação</b></p> <p>- Observação direta - Grelha de avaliação de registo oral e escrito</p>
--	---	---	--	---

[PF1] Comentário: interessante

<p>-Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos; -Organizar a informação de um texto lido;</p> <p><b>Descritores de desempenho:</b></p> <p>- Ouvir ler e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular; -Recontar uma história ouvida; - Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos; -Relacionar diferentes informações contidas no mesmo texto, de maneira a pôr em evidência a sequência temporal de acontecimentos e mudanças de lugar.</p> <p><b>Área Curricular:</b> Educação e Expressão</p>	<p>09:30-10:00 (30 min)</p> <p>10:00-10:30</p> <p>10:30-10:40 (10 min)</p>	<p>diálogo com os alunos sobre o que ouviram na história, colocando questões orientadoras. Será pedido para que os alunos representem, através de um desenho, o seu corpo, com as suas características (cor de cabelo, olhos, fisionomia)</p> <p>Intervalo</p> <p><b>Atividade:</b> Advinha quantos são?</p> <p>- Diálogo com os alunos sobre as partes do seu corpo. Será colocado um conjunto de questões sobre os constituintes exteriores do corpo humano. Os alunos terão que registar as respostas numa folha de trabalho (Anexo B). Exemplo de questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantos braços</li> </ul>	<p>desenho</p> <p>- Folha de registo para questões</p>	<p><b>Modalidade de avaliação</b> - Formativa</p> <p><b>Instrumentos de avaliação</b></p> <p>- Observação direta</p> <p>- Grelhas de avaliação de registo oral e escrito</p> <p>- Folha de registo das questões</p> <p>- Ficha de</p>
---	--	--	--	---

[PF2] Comentário: ótimo

<p>Plástica</p> <p><b><u>Domínio:</u></b> Desenho</p> <p><b><u>Sudomínio:</u></b> Atividades gráficas sugeridas</p> <p><b><u>Objetivo:</u></b> Ilustrar de forma pessoal</p> <p><b><u>Área Curricular:</u></b> Matemática</p> <p><b><u>Domínio:</u></b> Números e Operações</p> <p><b><u>Subdomínios:</u></b> - Adição</p> <p><b><u>Objetivos:</u></b> Resolver problemas Adicionar números naturais</p>	<p>10:40- 10:50 (10 min)</p>	<p>(membros superiores) tens?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantas pernas (membros inferiores) tens?</li> <li>• O que tens na cabeça?</li> <li>• Quantos troncos tem cada pessoa?</li> </ul> <p>- Após ter sido efetuado o registo das questões anteriores, será proposto aos alunos um jogo matemático que permite explorar a contagem de dois em dois, recorrendo ao corpo humano. Como existem vários elementos do corpo que surgem em par (braços, olhos, orelhas), serão colocados alguns problemas aos alunos, como por exemplo: O M tem dois braços e a I também tem dois, então quantos braços têm no</p>	<p>- Alunos do 1º B</p>	<p>trabalho</p>
--	--------------------------------------	---	-------------------------	-----------------

<p><b>Descritores de desempenho:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resolver problemas de um passo envolvendo situações de juntar ou acrescentar;</li> <li>- Efetuar adições envolvendo números naturais até 10, por manipulação de objetos ou recorrendo a desenhos e esquemas.</li> </ul> <p><b>Área Curricular:</b> Expressão e Educação musical</p> <p><b>Domínio:</b> Jogos de exploração</p> <p><b>Subdomínio:</b> Voz Corpo</p> <p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cantar canções;</li> <li>- Participar em</li> </ul>	<p>10:50-11:05 (10 min)</p> <p>11:05-11:35 (30 min)</p>	<p>total estes dois colegas? Se estes dois colegas juntos têm 4 braços, para formar um grupo de alunos com 8 braços, quantos elementos da turma tínhamos que juntar? E para ter 14 quantos tínhamos que juntar? E, assim, sucessivamente, de modo a formar grupos que representam contagens de 2 em 2.</p> <p>- Os alunos terão que efetuar o registo desses conjuntos no álbum de contagens</p> <p>- Resolução de uma ficha de trabalho, como registo da atividade anterior (Anexo C).</p>	<p>- Álbum de contagens</p> <p>- Ficha de trabalho</p> <p>- Música “Cabeça, ombros, joelhos e pés”- Panda e os Caricas.</p> <p>- Computador</p> <p>- Colunas</p>	<p><b>Modalidade de avaliação</b></p> <p>- Formativa</p> <p><b>Instrumentos de avaliação</b></p> <p>- Observação direta</p> <p>- Grelha de avaliação de registo escrito e oral</p> <p>- Grelha de avaliação da leitura</p>
---	---	---	--	--

[PF3] Comentário: interessante

[PF4] Comentário: ficha interessante

<p>coreografias elementares, inventando e reproduzindo gestos e movimento</p> <p><b>Área Curricular:</b> Português</p> <p><b>Domínio:</b> Leitura e escrita Oral</p> <p><b>Subdomínio:</b> - Conhecer o alfabeto e os grafemas. - Desenvolver o conhecimento da ortografia - Ler em voz alta palavras, pseudopalavras e textos - Respeitar regras de interação discursiva</p>	<p>11:35-11:40 (5 min)</p> <p>11:40-12:00 (20 min)</p> <p>12:00-12:20 (20 min)</p> <p>12:20-12:30 (10 min)</p> <p><b>Íncio:14:00</b> <b>Fim:16:00</b></p>	<p>- Audição da música: “Cabeça, ombros, joelhos e pés”- Panda e os Caricas.</p> <p>- Interpretação da música. Será ensinada a música aos alunos, para que a interpretem, acompanhada por gestos.</p> <p>- Composição e interpretação de uma letra para a contagem de 2 em 2 (Anexo D), recorrendo ao instrumental da música anteriormente referida,</p> <p>- Avaliação do comportamento da manhã.</p> <p><b>Atividade:</b> Descobre as palavras que o corpo esconde <b>Estratégia:</b> - Entrada dos alunos na</p>	<p>- Letra da música contagem de 2 em 2</p> <p>- Quadro de avaliação comportamento</p> <p>- Folha com figura do corpo humano e sopa de letras</p>
---	---	---	---

<p>- Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor;</p> <p>-Produzir um discurso oral com correção;</p> <p><b>Descritores de desempenho:</b></p> <p>- Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto;</p> <p>- Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema-grafema;</p> <p>-Ler corretamente, por minuto, no mínimo 40 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente;</p> <p>- Escutar os outros e</p>	<p><b>Duração:</b></p> <p>14:00-14:05 (5 min)</p> <p>14:05-14:25 (20 min)</p> <p>14:25-14:50 (25 min)</p> <p>14:50-15:10 (20 min)</p> <p>15:10-</p>	<p>sala de aula;</p> <p>- Será distribuído por cada aluno uma folha com a figura do corpo humano (Anexo E). Nessa figura estará presente uma sopa de letras, os alunos terão que descobrir as palavras escondidas. As palavras serão registadas na folha de trabalho.</p> <p>- Leitura, realizada pelos alunos, de frases com as palavras presentes na sopa de letras.</p> <p>- Ditato das frases, através do programa ditactus. Os alunos irão registar as frases no caderno de português</p> <p>-Videoconferência entre as turmas de 1º ano da EB1</p>	<p>- Computador</p> <p>- Projetor</p> <p>- Programa Power Point</p> <p>- Computador</p> <p>- Colunas</p> <p>- Programa Ditactus</p> <p>- Caderno de língua portuguesa</p> <p>- Computador</p> <p>-Programa ooVoo</p>		<p>[PF5] Comentário: não enviou</p> <p>[PF6] Comentário: num texto, numa ficha ...que frases!</p> <p>[PF7] Comentário: ótimo</p>
---	---	--	--	--	--





## ANEXO 2 A8- EXEMPLAR DE NARRATIVA INDIVIDUAL

### 3ª Narrativa Individual

Esta 3ª narrativa visa destacar um conjunto de situações, emoções que se desenvolveram ao longo do período interventivo da prática pedagógica, na escola E.B1 de Moutidos. Serão, assim, apresentados pontos de referência como a evolução da formanda em relação à postura, relacionamento com os intervenientes educativos, atividades desenvolvidas, recursos utilizados, nomeadamente os tecnológicos e a importância de realizar este processo de formação pessoal e profissional sob uma supervisão.

O período de intervenção pedagógica possibilitou um contacto, ainda mais próximo, com as funções que o docente do 1º Ciclo exerce, muito pelo facto de as horas de contacto serem em maior número, do que as proporcionadas na LEB. Citando Alberto Caeiro, 1999, "...conhecer é como nunca ter visto pela primeira vez, E nunca ter visto pela primeira vez é só ter ouvido contar." Apesar de não "ser visto pela primeira vez", este percurso permitiu alargar todo o meu conhecimento, aprofundar e adquirir novos conceitos que serão úteis num futuro próximo.

Ao longo deste percurso pedagógico várias foram as emoções e sentimentos despoletados. Inicialmente o receio imperava na minha ação, na medida em que a predisposição para desenvolver o estágio no contexto de 1º Ciclo não estava vinculada, via este Ciclo apenas como uma opção profissional que futuramente poderia enveredar, caso não conseguisse colocação na área de educação pré-escolar. Todavia, o contacto mais próximo com este nível de ensino, fez despertar um interesse e fascínio para lecionar no 1º Ciclo, o que modificou a atitude e postura quando entrava na sala de aula. Se no início

**[PF1] Comentário:** Cátia, gostei da reflexão. Fez uma reflexão envolvente do período que abrangeu a prática pedagógica, relevando e justificando o seu processo de crescimento profissional. Este tipo de saber docente cruzado com o saber dos seus pares tornou-a simultaneamente produtora e sujeito, contribuindo para a construção da sua história de vida que nasceu aqui na formação inicial.

**[PF2] Comentário:** Identifique ou coloque na lista de abreviaturas

ficava nervosa e não dava ênfase às palavras durante a explicação das atividades e diálogos com a turma, gerando momentos monótonos, sem “ritmo” , principalmente nas primeiras intervenções, com o passar das semanas aumentou o meu conhecimento do grupo, a minha vontade de trabalhar começou por prevalecer, assim como as situações mais profícuas de interação com os alunos.

Importa referir, que no centro de toda a ação desenvolvida, estiveram sempre os alunos, no sentido de os ajudar a crescer quer ao nível dos seus conhecimentos, quer como seres humanos que enfrentam uma sociedade que se lhes apresenta sob diferentes pontos de vista. O professor não deve ser visto como uma pessoa que apenas transmite saberes, mas também como alguém que ajuda a encarar todas as situações do dia-a-dia. Neste sentido, é importante que haja um olhar atento a todas as situações que vão acontecendo com cada criança, os seus comportamentos, as suas atitudes, as suas fragilidades e as suas potencialidades, sendo todos estes pontos fundamentais. É fulcral que a ligação que se cria com os alunos não seja forçada, no sentido de os alunos terem receio do professor, do que ele poderá pensar. Mas por outro lado, é fundamental que os alunos vejam o docente como um amigo, que o ajuda a crescer e a desenvolver todas as suas capacidades. Tal como refere Roldão (2009) “ensinar é accionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro”.

Por conseguinte, é de mencionar que na planificação das atividades, tanto eu como o par pedagógico tivémos sempre em atenção não só as necessidades, mas também os interesses dos alunos que são elencados aquando a observação contínua e sistemática, satisfazendo assim as curiosidades, desejos e anseios de muitos em relação a conteúdos

**[PF3] Comentário:** Isto porque as tarefas que realizava e o feedback que recebia faziam com que se sentisse realizada. Quando um professor se sente realizado apaixona-se pela profissão. Esta satisfação faz aumentar a implicação e a dedicação.

programáticos ou aspetos científicos e culturais, como no caso da atividade em que receberam como convidado o Pai Natal e da experiência da flutuação. Por outro lado, tendo em conta determinado conteúdo que é necessário abordar, tentámos criar estratégias e recursos diversificados que envolvam ao máximo o aluno, que o ajude a descobrir ele próprio o seu conhecimento, partindo do que este já sabe, ou seja, das suas preconcepções, como são exemplo as atividades com os blocos lógicos e a de criar frases com o dominó de palavras.

Todas as atividades foram realizadas com sucesso, aliás como referiu a equipa educativa, pois a experiência permite a perceção aprofundada de circunstâncias que nem sempre são visíveis pelos próprios atores. Assim, procurei sempre manter uma postura indagadora e atenta, uma vez que o maior objetivo, desta formação é aprender. Por outro lado o sucesso que determinada atividade tem, é também visível, pelos conhecimentos que são adquiridos pelos alunos, pela motivação do grupo e pelo seu nível de envolvimento na tarefa. As aprendizagens visavam um modelo construtivista, em que as crianças tinham o papel crucial de construir o seu próprio conhecimento. A aprendizagem pode ser definida como um processo, desencadeado por uma experiência, que produz mudança relativamente estável, no comportamento ou na capacidade de operar do sujeito.

Como já foi frisado anteriormente, a tecnologia é um recurso com grande potencial na aprendizagem dos alunos, uma vez que permite “...alargar os horizontes sobre o que aprender e como aprender” (GEPE, 2008, p.32).

Vários foram os recursos tecnológicos utilizados na prática pedagógica, desde sistemas de áudio, projeções de imagens, programas educativos, criação e gestão de uma página na internet para a turma (blog) que

permitiram tornar a sala do 1º B de Moutidos, numa sala da atualidade,. Por conseguinte, um contexto inovador exige que um professor tenha mais do que a competência de lecionar os conteúdos, mas que consiga selecionar o recurso mais adequado aos objetivos e interesses dos alunos, motivando-os. Uma vez que a tecnologia está presente na sociedade, na casa de cada um, é fulcral que esteja cada vez mais nas nossas escolas.

É de apontar, como exemplo da importância do uso tecnológico na sala de aula, a ferramenta Infographic, que permite criar gráficos na internet. Deste modo, planeei uma atividade que consistia em descobrir os espaços da escola, nomeando, assim, alguns alunos para se deslocarem pela escola, por forma a registarem o número de espaços que observaram. Após regressarem para a sala pedi para que alternadamente um aluno se dirigisse ao computador e colocasse na folha de Excel esse número, ficando assim registados os dados recolhidos. Posteriormente, e em grande grupo, os alunos decidiram que tipo de gráfico queriam colocar os dados, escolhendo o de barras e as cores que representariam cada espaço, (casas de banho, salas, refeitório e recreio). O uso das tecnologias permite esta interação professor-alunos, e de aluno-alunos, não se restringindo ao típico aluno computador, foi um momento que gerou bastante motivação e ao deslocarem-se ao computador para escreverem algarismos, alunos como o M mencionou

“professora o computador é mágico!”. Para esta turma desde o primeiro momento em que foi usado como recurso um programa tecnológico, ferramenta wordle, vêem no computador um elemento mágico que faz coisas diferentes, evidenciando interesse em mostrar aos pais. Com a utilização desta ferramenta, os pais podem ter acesso e foi enviado para casa o link para consultarem. Nesta atividade com o programa referido, foi notória a satisfação e espanto dos alunos, pois contribuíram para a criação do modelo

de leitura, foram eles que disseram palavras, na altura com a letra p para colocar e quando as palavras que inicialmente estavam escritas pela ordem convencional de escrita, surgiram alternadas e expostas de forma diferente, crianças como a B, a J e a L ficaram maravilhadas, expressando fisicamente esse sentimento. Um outro programa que despoletou várias emoções nos alunos, foi o VOKI, o facto de ser criada uma figura, um avatar, que fala com os alunos, que não é o professor, cumprimenta-os e ajuda-os na resolução de tarefas, como no jogo de descobrir as peças dos blocos lógicos, é uma situação que quebra a rotina, que os entusiasma. O outro elemento da díade já tinha recorrido a esta ferramenta no jogo do bingo, no entanto decidi voltar a recorrer à ferramenta porque os alunos apreciam, gostam da visita que chega à sala questionando de imediato quem é o amigo que os vem visitar, escutam com muita atenção o que o VOKI diz e querem dialogar com o mesmo. Este recurso permite sair da rotina de ser sempre o professor a explicar as tarefas, e possibilita o contacto com o ciberespaço. Seria também relevante destacar o uso do recurso, “Classdojo”, um programa web que permite avaliar o comportamento dos alunos, de acordo com as regras estabelecidas para a sala de aula. Para além da característica apontada, este programa é um potencial para fomentar a relação família-escola, na medida em que os pais/encarregados de educação podem em suas casas, através de um e-mail, aceder à visualização do comportamento dos seus filhos e verificar os parâmetros dessa avaliação. O feedback dos pais em relação a esta ferramenta foi positivo, e quando não conseguiam aceder à página, mostravam interesse para que as formandas os ajudassem a visualizar o comportamento dos seus filhos.

Todavia importa salientar que apesar de o uso das tecnologias ser inovador, potenciador de motivação e de realização de atividades

diversificadas para a aprendizagem, o professor deve ter em atenção em relação ao modo como as usa. Torna-se crucial que antes de apresentar e utilizar qualquer ferramenta, o professor explore, verifique quais as suas potencialidades e de que forma será uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem.

No que concerne ao domínio da supervisão e a sua importância no desenvolvimento de competências essenciais, é fulcral entender, tal como nos diz Stones, citado por Alarcão e Tavares (1987), que fazer supervisão é ensinar. Alarcão e Tavares (1987, p. 34) afirmam que "ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica". Foi sempre neste sentido, que encarei a supervisão, uma vez que esta foi um alicerce que ajudou no desenvolvimento da "capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir as estratégias concretas a pôr em prática" (Nóvoa 1991, p.524). Toda a supervisão é uma mais-valia na formação de qualquer agente da educação, através dela, gerou-se a oportunidade de refletir sobre a ação realizada, refletindo essencialmente sobre Como correu? Como estiveram envolvidas as crianças na tarefa? Se fosse agora o que fazia de diferente? Como foi a gestão do tempo? Como foi a linguagem utilizada? Foi a mais adequada? Como foi a minha postura? Esta reflexão, permite-me uma grande evolução e uma melhor projeção de futuras atividades.

Transversalmente é possível deduzir que o trabalho desenvolvido permitiu compreender a importância de conhecer pressupostos teóricos e legais de forma a agir fundamentadamente e que esses mesmos pressupostos possibilitaram refletir mais aprofundadamente sobre a ação realizada. Assim, como refere Albano Estrela (1999), "o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja,

**[PF4] Comentário:** Mas a supervisão não se limita a esse papel, também orienta, motiva, gera ...

interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes” (ibid., p. 26). É fulcral ter em atenção que o professor perceba que “não é um substituto do aluno, nem um assistente passivo de uma suposta aprendizagem espontânea”, mas sim o principal “responsável da medição entre o saber e o aluno”, promovendo aprendizagens significativas (Roldão, 2009, p. 23).

Em suma, a retrospectiva final resulta num sentimento de um grande crescimento pessoal e profissional. Toda a experiência vivenciada é fundamental, sendo que a cada passo dado, foi notório, uma maior evolução. Essa derivou de todo o trabalho realizado com os alunos da turma, pelo trabalho desenvolvido com o par de formação e orientador cooperante e pelo acompanhamento sistemático e contínuo da supervisora que acompanhou todo o percurso pedagógico, ajudando a ser cada dia melhor.

#### **Referências Bibliográficas**

- Alarcão, I. e TAVARES, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting Class. How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns*. Localidade McGraw Hill.
- Estrela, A. (1999). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1991). *Os Professores em Busca de uma Autonomia Perdida? . In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas, (páginas)* Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências Da Educação.
- Roldão, Maria do Céu (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.

**Mestrado:** Educação Pré- Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

**Docente:** Paula Flores **Discente:** Cátia Sofia Neto Meireles





## **ANEXO 2 A8- NARRATIVA COLABORATIVA**

**Díade:** Cátia Meireles e Tânia Silva

**Orientador cooperante:** Manuel Linhares

**Escola/ Agrupamento:** EB1 de Moutidos - Agrupamento de escolas de Águas Santas

**Data:** 31/12/2013



**Narrativa Colaborativa**

**[PF1] Comentário:** Gostei muito da vossa narrativa, pois selecionaram um assunto polémico, valorizado na avaliação de desempenho ao tratar-se da relação professor-professor, com reflexos no clima da escola e muitas vezes na realização profissional e satisfação pessoal. Ser professor é uma profissão de relação, pelo que exige um saber-estar com os outros. Realço, sobretudo, que o desafio de uma sociedade do conhecimento e da informação, uma sociedade global, exige um trabalho de estreita cooperação entre docentes para responderem com eficácia às demandas educacionais e sociais. Esta cooperação entre pares e com os restantes atores educativos poderá ser a esteira da recriação da Profissionalidade docente.

Comentário da díade	Comentário do orientador cooperante
<p>A presente narrativa contempla uma reflexão sobre a importância do trabalho realizado em díade no contexto de prática pedagógica. Neste sentido, pretendemos evidenciar o quão profícuo se tem tornado para a nossa formação, não só profissional, mas também pessoal, o trabalho colaborativo.</p> <p>O trabalho em díade revelou-se uma mais-valia, uma vez que possibilitou a partilha de experiências e conhecimentos e o confronto de opiniões que permitiu a</p>	<p>A escola é um espaço complexo de interações onde atores vindos de realidades sociais e culturais diferentes se encontram e se confrontam. Isto deve-se ao facto de os vários protagonistas viverem e sentirem o espaço escolar de forma única, consoante as suas culturas, linguagens, representações (...). Contudo, a forma como professores se vêm e interação pode condicionar uma cooperação desejável. Pois, o corpo docente é tido como pouco recetivo no desafio de mudar os seus modos de atuar na</p>

aquisição de novos conhecimentos, cujos, num trabalho individual, seriam de um alcance mais restrito.

Aliado ao processo colaborativo, encontra-se o trabalho de equipa, tratando-se de uma “questão de competências [que] pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional” (Perrenoud, 2000, p. 81), na medida em que cada uma de nós conseguiu contribuir para uma interação positiva, tentando sempre aliar o conceito de diferença – de saberes, papéis e funções – com o de partilha – de responsabilidade, de decisões e de objetivos (Hargreaves, 1998).

Uma das atividades realizadas em cooperação foi a visita do Pai Natal à sala no dia 13 de dezembro, atividade que não teria sido possível de realizar se não houvesse um par pedagógico e um trabalho colaborativo entre a díade, onde estamos as duas “a remar para o mesmo lado”, pretendendo que os nossos alunos alcancem o sucesso. Foi

escola, embora se reconheça que sem a colaboração dos professores, a escola pode estar comprometida, já que são vários os desafios que hoje a cercam: objetivos curriculares; projetos educativos; envolvimento com a comunidade (...). A somar a tudo isto é imagem deteriorada que a educação tem hoje nos meios de comunicação social e, pior que tudo, é a descrença na possibilidade de transformar, de modo positivo, esta representação.

Enquanto as escolas são frequentemente caracterizadas pelo individualismo, na nossa sociedade é cada vez mais comum existir uma colaboração entre diversos intervenientes com vista à realização de um trabalho. A colaboração tem-se mostrado importante em campos como na ciência, medicina, engenharia, mundo empresarial (...). A cooperação nestas áreas constitui-se como uma estratégia para ultrapassar problemas, mais facilmente, do que em termos puramente individuais.

possível utilizarmos um recurso humano (o elemento da diáde que não estava a intervir), que interpretou o Pai Natal e foi visitar a sala do 1ºB. Outras estratégias poderiam ter sido adotadas caso não tivéssemos esse recurso, no entanto, considerámos que o facto de as crianças terem o Pai Natal presente na sala, poderem tocar-lhe, conversar com ele, foi a grande motivação para os nossos alunos e tornou-se muito mais significativo. Essa motivação foi ainda mais notória, no caso dos alunos que diziam, após a leitura da obra “Sei Tudo sobre o Pai Natal” de Nathalie Delebarre que não acreditavam na existência desta figura mítica do Natal. Este choque com a personagem, no contexto de sala de aula, possibilitou remeter para o filme visualizado na dia anterior “Express Polar”, que retratava a história de um menino que não acreditava, até ir para o Pólo Norte e deparar-se com o Pai Natal, voltando a contagiar-se pela magia desta época.

Neste contexto, considero que a colaboração entre a Tânia e a Cátia se tenha vindo a afirmar como uma relevante estratégia de trabalho. Elas constituem-se como uma equipa ativa e evidenciam uma cooperação em todas as atividades que executam.

Com a realização da atividade “Visita do Pai Natal à Sala”, as formandas empenharam-se num objetivo comum, foi notório que conceberam sinergias que possibilitaram uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgiram.

Neste processo, as formandas manifestaram abertura na maneira como se relacionavam, sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais. Deste modo, obtiveram

O trabalho em díade não se torna apenas relevante nos aspetos suprarreferidos, mas, também no que concerne à reflexão sobre a ação. Assumindo a reflexão sobre a ação como o momento onde se “consciencializa o conhecimento tácito, se procuram ideias erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3), podemos mencionar que é estabelecido durante os dias de estágio, após a ação, um diálogo reflexivo sobre a ação do elemento da díade que entreviu, coexistindo, deste modo, diferentes pontos de vista que serão cruciais para melhorar a ação futura. Entre os vários pontos de reflexão é possível destacar: se as estratégias planeadas foram adequadas para a turma, o envolvimento da turma, a postura das formandas, outras estratégias que poderiam ser utilizadas, entre outros pontos.

Seguindo a ordem de ideias exposta, a díade pode aferir que a “... reflexividade crítica cooperada assume-se

não só uma aprendizagem relativamente ao problema em questão, mas também, uma aprendizagem acerca das relações humanas. Como refere Olson (1997):

“Cada um virá com os seus próprios objectivos, propósitos, necessidades, compreensões e através do processo de partilha, cada um partirá tendo aprendido a partir do outro. Cada um aprenderá mais acerca de si próprio, mais acerca do outro, e mais acerca do tópico em questão” (p. 25).

Acredito que Cátia a e a Tânia se encaixam perfeitamente nas palavras de Olson, pois ambas são capazes de respeitar a opinião dos outros, de se adequar ao contexto onde atuam, demonstram comprometimento e manifestam interesse por todas as aprendizagens de âmbito educacional.

como uma estratégia potenciadora da orientação e transformação de práticas, e também das condições que influenciam decisivamente os processos de formação profissional” (Imbérnon, 2002, cit. por Ribeiro & Moreira, 2007, p.46). Assim, o trabalho em díade numa sala de aula, deve ser considerado como um ponto positivo na formação profissional e pessoal das formandas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.

Oliveira, L. & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI- Grupo de Trabalho de Investigação, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp.29-42). Lisboa: APM.

Olson, M. (1997). *Collaboration: An epistemological shift*. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), *Recreating relationships: Collaboration and educational reform*. New York, NY.

Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Ribeiro, D., & Moreira, M. A. (2007). Onde acaba o eu e o outro começamos nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro, *Eu e o outro. Estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.





## **ANEXOS 2 TIPO B**