ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Andreia Carina Gomes Câmara

Relatório de Estágio

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

dezembro 2015

M

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

dezembro | 2015

ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Andreia Carina Gomes Câmara

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

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Prof. Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

dezembro 2015

AGRADECIMENTOS

A realização deste relatório de qualificação profissional e a evolução pessoal e profissional intrínseca a todo este processo de formação inicial, não seria possível sem subsistir a partilha de experiências e conhecimentos e a colaboração entre diferentes pessoas. Portanto foi só através dessa interação é que foi exequível a concretização de um grande sonho. Assim, não posso deixar de reconhecer e agradecer a disponibilidade, a compreensão e acompanhamento dedicados.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos meus pais por todo o amor, incentivo, carinho e apoio incondicional nos momentos mais difíceis desta caminhada, pois apesar da distância faziam-no através de palavras de conforto e motivação, sem a vossa ajuda teria sido impossível chegar tão longe.

Ao meu namorado, Mário Pereira, por me apoiar nos momentos bons e maus, pela (muita) paciência, pelo carinho, pelo amor incondicional e pelo auxílio prestado em todos os momentos de pânico. O meu muito obrigado.

A todos os meus amigos por me terem apoiado nos momentos difíceis, sobretudo, por me ouvirem e pela força que sempre me transmitiram, particularmente à Sílvia, à Luísa e à Anaísa.

À Professora/Amiga Maria João Pereira por toda a paciência e ajuda em reler o presente documento e ao marido Adler Pereira, sem vocês nada deste percurso aqui no Porto seria possível!

À minha "Família" aqui no Porto (Tia Vanda, Tio Zé e primos), por todo o amor e carinho ao longo deste percurso.

Ao meu amigo Samuel pela paciência e pela ajuda em formatar todo o relatório.

A todas as minha colegas de turma com quem dividi muitas dúvidas e incertezas, mas também muitos momentos de amizade, partilha de conhecimentos e lazer.

À minha parceira/Díade Olga Oliveira pela amizade, companheirismo e pelo apoio ao longo deste processo de formação.

A todos os professores da Escola Superior de Educação pelas doutrinas e saberes que transmitiram que se colimaram uma mais-valia para o meu crescimento pessoal e profissional.

À supervisora institucional Paula Flores pelas orientações dadas, por partilhar as suas experiências e conhecimentos, pela sua simpatia e disponibilidade que contribuíram para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação e por me ajudar a tornar uma profissional inovadora.

A todos os orientadores cooperantes que abriram as portas das suas salas para me receber e por partilharem os seus saberes e experiências. E, acima de tudo, pela força, amizade e carinho que fui recebendo ao longo de todo o percurso de Estágio.

A todas as crianças dos contextos educativos nos quais desenvolvi a minha prática, pelo carinho, amizade e os muitos sorrisos, sendo propulsores para o meu desenvolvimento como pessoa, pois com eles aprendi e melhorei as minhas práticas, tornando-as mais significativas.

Aos meus amigos/as que estiveram comigo ao longo deste percurso, e que acreditaram sempre em mim.

A todos os que direta ou indiretamente me ajudaram na concretização deste relatório, o meu muito obrigado!

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. Ciclo do Ensino Básico, no âmbito da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada. Este relatório resulta de um quadro teórico conceptual rigoroso, visando o alcance dos objetivos delineados no programa da unidade curricular supramencionada, assim como o desenvolvimento de competência e de saberes, 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, que deve ser a base da prática de qualquer educador/professor na medida em que figurou-se improrrogável a ocorrência de momentos de observação intencional, de planificação e de intervenção no terreno, de reflexão crítica e sistemática, visível nas narrativas individuais e colaborativas, de avaliação individualizada dos alunos, estimulando diferentes momentos de diferenciação pedagógica, bem como de adequação da ação aos contextos educativos, levando a uma presente reflexão crítica sistemática. A pesquisa constituiu, também, uma referência eloquente para encontrar soluções eficazes aos desafios quotidianos. Importa, ainda salvaguardar que a referida, para além de sustentar o desenvolvimento da ação educativa, alicerçou o processo construtivista de crescimento pessoal e profissional da formanda, que assumiu uma atitude indagadora, crítica e reflexiva.

De relevar o trabalho colaborativo em díade pela mais-valia neste processo de formação, uma vez que potenciou a partilha de saberes, de experiências, e reflexões importantes para o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Assim, este relatório espelha o processo dinâmico de formação contribuindo para a construção da identidade profissional da futura educadora e professora.

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

ABSTRACT

This document, entitled Professional Qualification Training Report, constitutes a critical reflection in relation to lived experience in educational contexts of Preschool Education and Education 1. Primary School, within the course of Supervised Teaching Practice. This report is the result of a rigorous conceptual theoretical framework, aimed at achieving the objectives outlined in the above study plan, as well as the development of skills and knowledge, including the specific profile of teacher performance of 1st cycle of basic education and the pre-school teacher.

The educational program developed by the trainee, in educational centers, was guided by the methodology of research-action, which should be the basis of the practice of any educator / teacher to the extent that figured it inalterable the occurrence of intentional observation moments, planning and intervention in the field of critical reflection, systematic, visible in individual and collaborative narratives, individualized assessment of students by stimulating different times of pedagogical differentiation and adequacy of the action to educational settings, leading to this reflection systematic critique. The research was also once an eloquent reference to find effective solutions to everyday challenges. It should also safeguard said, in addition to supporting the development of educational action, its foundations constructivist process of personal and professional growth of the trainee, which took an inquiring, critical and reflective.

Be highlighted collaborative work in the dyad added value in this training process, since potentiate the sharing of knowledge, experiences, and important considerations for the improvement of pedagogical practices.

Thus, this report reflects the dynamic formation process contributing to the construction of the professional identity of future educator and teacher.

Keywords: Preschool Education and Teaching of the 1st cycle of basic education, action research, adaptive education, professional development

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS
RESUMO
ABSTRACT
ÍNDICE I
ÍNDICE DE ANEXOS III
LISTA DE ABREVIAÇÕES VII
INTRODUÇÃO 1
CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEPTUAL 5
1.1. Evolução do 1º. Ceb em Portugal 6
1.2. Processos identitários da profissionalidade docente 17
1.3. Evolução inerente à praxis 24
1.3.1. A relevância das tic na sala de aula do 1.º ciclo do ensino básico 26
CAPÍTULO II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 35
2.1 Caraterização da instituição de estágio 35
2.2. Caraterização do ambiente educativo 39
2.3. Quadro teórico e metodológico utilizado na prática educativa 41
CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E Análise DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RECURSOS OBTIDOS, E A REPRESENTAÇÃO DE EVENTUAIS PROPOSTAS DE TRANSFORMAÇÃO 53
METARREFLEXÃO 77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS 85
Documentação legal e outros documentos orientadores 93
ANEXOS
Anexos 2 Tipo A 97

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 – RELATÓRIO DE ESTÁGIO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (EM SUPORTE DIGITAL)

ANEXOS 2 – RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ANEXOS 2 TIPO A (IMPRESSOS)

ANEXO 2 A 1 – GRELHA DE OBSERVAÇÃO 99

ANEXO 2 A 2 – REGISTO FOTOGRÁFICO DAS ATIVIDADES 109

ANEXO 2 A 2.1 – CÓDIGOS DE CONDUTA E REGRAS DE COMPORTAMENTO 109

ANEXO 2 A 2.2 – REGRAS DA SALA 110

ANEXO 2 A 2.3 – QUADRO DO COMPORTAMENTO 110

ANEXO 2 A 2.4 – JOGO DO MERCADO 111

ANEXO 2 A 2.5 – BINGO DA TABUADA 111

ANEXO 2 A 2.6 – BOMBEIRO ANDRÉ 112

ANEXO 2 A 2.7 – EXPERIÊNCIA- SISTEMA RESPIRATÓRIO 113

ANEXO 2 A 2.8 – POSTAL DE NATAL 114

ANEXO 2 A 2.9 – ÁRVORE DE NATAL 114

ANEXO 2 A 3 - GUIÃO DE ENTREVISTA 117

ANEXO 2 A 4 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL INICIAL 123

ANEXO 2 A 5 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL FINAL 145

ANEXO 2 A 6 – GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO 171

ANEXO 2 A 7 – GRELHA DE REGISTO E OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS 177

ANEXO 2 A 8 - NARRATIVA INDIVIDUAL 179

ANEXO 2 A 9 – NARRATIVA COLABORATIVA 189

ANEXO 2 A 10 – REGISTO FOTOGRÁFICO DO MOODLE 195

ANEXOS 2 TIPO B (SUPORTE DIGITAL)

ANEXO 2 B 1 - ORGANOGRAMA

ANEXO 2 B 2 - MAPA DO DISTRITO DO PORTO- MAIA

ANEXO 2 B 3 – HORÁRIO DA TURMA

ANEXO 2 B 4 – GRÁFICO DO CICLO DE ESTUDOS DOS PAIS

ANEXO 2 B 5 – TABELA DAS PROFISSÕES DOS PAIS

ANEXO 2 B 6 - DISPOSIÇÃO DA SALA DE AULA

ANEXO 2 B 7 – RECURSOS DA SALA DE AULA

ANEXO 2 B 8 – FOTO DOS PLACARES

ANEXO 2 B 9 – ESPIRAL DO CILCO DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO

ANEXO 2 B 10 – GRELHA DE REGISTO E OBSERVAÇÃO DOS ALUNOS

ANEXO 2 B 10.1 – LEITURA EM VOZ ALTA

ANEXO 2 B 10.2 – GRELHA DE AVALIÇÃO GERAL

ANEXO 2 B 11 - PROJETO EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO

ANEXO 2 B 12 – PLANO DE TRABALHO DE TURMA

ANEXO 2 B 13 – PLANIFICAÇÕES SEMANAIS E SEUS RESPETIVOS ANEXOS

ANEXO 2 B 13.1 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (22 A 24 DE OUTUBRO)

ANEXO 2 B 13.2 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (12 A 14 DE NOVEMBRO)

ANEXO 2 B 13.3 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (26 A 28 DE NOVEMBRO)

ANEXO 2 B 13.4 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (10 A 12 DE DEZEMBRO)

ANEXO 2 B 13.5 – PLANIFICAÇÃO SEMANAL (14 A 16 DE JANEIRO)

ANEXO 2 B 14 – QUADRO DE AVALIAÇÃO DO COMPORTAMENTO

ANEXO 2 B 15 – VÍDEO DA ARTICULAÇÃO COM A TURMA DO 2.º ANO

ANEXO 2 B 16 – AUDIÇÃO DO TEXTO “UMA ENTREVISTA AO PAI NATAL”

ANEXO 2 B 17 – JOGO DO MERCADO

ANEXO 2 B 18 – HISTÓRIA “JOÃO AR PURO NO PAÍS DO FUMO”, EM PDF

ANEXO 2 B 19 – FICHA DE LEITURA

ANEXO 2 B 20 – POWERPOINT DO SISTEMA RESPIRATÓRIO

ANEXO 2 B 21 – LEGENDAS DO SISTEMA RESPIRATÓRIO

ANEXO 2 B 22 – MÚSICA “O AR CÁ VEM”

ANEXO 2 B 23 – JOGO, “O BINGO DA TABUADA”

ANEXO 2 B 24 – CARTELAS DO BINGO DA TABUADA

ANEXO 2 B 25 – VÍDEO DOS PRIMEIROS SOCORROS

ANEXO 2 B 26 – GUIÃO DA EXPERIÊNCIA

ANEXO 2 B 27 - “OS PRIMEIROS SOCORROS”, EXPRESSÃO DRAMÁTICA

ANEXO 2 B 28 – MÚSICA “A FRUTA FAZ-ME BEM”

ANEXO 2 B 29 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS (OUTRAS ATIVIDADES)

Lista de abreviações

CEB - Ciclo do Ensino Básico

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

ESE - Escola Superior de Educação

PPS - Prática Pedagógica Supervisionada

UC - Unidade Curricular

ME - Ministério da Educação

PRM - Plano Regional do Mediterrâneo

PE - Projeto Educativo

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 dois relatórios de qualificação profissional para a docência, nos níveis de educação supramencionados que apresentam o percurso prático, teórico e reflexivo da formanda no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

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, perfazendo, assim, um total de 420 horas, 210 horas para cada nível de ensino. O relatório de Estágio referente à Educação Pré- Escolar, elaborado no 1.º ano do plano curricular do mestrado supracitado, encontra-se em anexo (cf. Anexo 1). A intervenção pedagógica no primeiro nível de ensino referido decorreu no Agrupamento de Escolas António Nobre, mais concretamente, no grupo A, do jardim-de-infância da Escola Básica das Antas, localizada no município do Porto, entre o mês de fevereiro e junho de 2014. O grupo com o qual a formanda desenvolveu a sua prática era constituído por 25 crianças, com idades entre os 3 e os 5 anos. Relativamente ao percurso pedagógico desenvolvido no 1.º Ciclo do Ensino Básico teve lugar no Agrupamento de Escolas de Águas Santas, com a turma 3.º D, do centro Escolar do Corim, localizado no município da Maia. As idades dos alunos tinham idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. O período de intervenção decorreu entre os meses de outubro de 2014 e janeiro de 2015.

Acresce referir que, ao longo do período de estágio, as competências essenciais aos dois perfis a que se destina o mestrado, desenvolveram-se assentes nos seguintes princípios: 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 pessoalidade; 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, Artº. 2.º).

Como direção das intervenções pedagógicas, seguiu-se a metodologia de investigação-ação, de modo a desenvolver as competências profissionais intrínsecas à docência, denotando-se assim uma postura indagadora reflexiva, crítica, integradora e articulada.

Por forma a estruturar eficazmente todo o trabalho desenvolvido no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, o relatório encontra-se dividido em três capítulos, fluindo numa metarreflexão, de acordo com uma sequência coerente, de forma a apresentar o percurso formativo da formanda. O primeiro capítulo, consignado Enquadramento Teórico Conceptual, convoca e coloca em evidência os pressupostos teóricos que orientam e fundamentam a prática pedagógica supervisionada da formanda no nível de ensino em relevo, dando especial atenção à Evolução do 1º. CEB em Portugal, aos Processos Identitários da Profissionalidade Docente e à constante Inovação/Evolução Inerente à Praxis, dando enfase à utilização das TIC em contexto sala de aula. No segundo capítulo, intitulado Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de

Investigação, é apresentada a caracterização do contexto de estágio no 1.º CEB e mobiliza-se o quadro teórico e metodológico que explane o processo de investigação-ação na prática pedagógica. Relativamente ao terceiro capítulo, esse diz respeito à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, pelo que exibe uma análise crítico-reflexiva da ação desenvolvida em situações da prática em contexto educativo. Por último, integra este documento uma Metarreflexão 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 desencadeados durante o percurso formativo.

"Conscientemente, ensinamos o que sabemos; inconscientemente, ensinamos quem somos"(Hamachek, 1999, p.209)

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO CONCEPTUAL

O presente capítulo constitui uma sinopse dos documentos teóricos conceptuais e legais que permitem enquadrar o 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do sistema de educação português. Este é constituído por três subcapítulos estando o último dividido em sub subcapítulo.

Num primeiro ponto intitulado "A Evolução do 1.º CEB em Portugal", expõe-se uma resenha histórica da evolução da Educação em Portugal, nomeadamente no que diz respeito ao 1.º CEB. Deste modo, pretende-se ter consciência da evolução histórica que marcou Portugal e a educação, visto que, o passado influência o Presente e prospetiva o futuro, sendo que, o conhecimento do mesmo ajuda-nos a definir um perfil para melhor resposta ao presente. Posteriormente abordam-se questões relativas à profissionalidade docente, designadamente numa conjetura de mudança, no sentido de uma reflexão e compreensão dos modos de ser professor, intitulado de "Processos identitários da profissionalidade Docente", com este capítulo, articulando com o anterior, pretende-se ter uma base sustentada do que é ser professor, e a importância de refletir na profissão docente, permitindo uma intervenção na escola e na sala de aula mais ativa e dinâmica. Num último ponto, que tem por título "Evolução inerente à praxis" visa espelhar uma tendência completando assim um ciclo, a evolução do professor em Portugal, relevando o passado, a construção da profissionalidade docente exibindo o professor na atualidade e finalmente perspetivando um período de transição sustentado numa mudança cuja inovação e renovação da escola e das práticas está iminente. Neste contexto, surge um sub subcapítulo intitulado "A relevância das TIC na sala de aula do 1.ºCiclo do ensino Básico".

1.1. EVOLUÇÃO DO 1º. CEB EM PORTUGAL

Desde os primórdios da vida em sociedade que a Educação esteve sempre presente nas várias etapas do Homem. Contudo a história do ensino em Portugal permaneceu escondida até ao século XII. Só após este século, com a implementação da Monarquia, é que começaram a aparecer registos do ensino da leitura e da escrita no nosso País. Esta fase foi influenciada pelas escolas francesas, pois o ensino era lecionado por bispos deste país (Abreu & Roldão, 1989).

Segundo o OEI- Ministério Da Educação De Portugal (2003), durante os séculos XVI e XVII o ensino em Portugal era gratuito e estava a cargo dos Jesuítas, isto é, nos mosteiros, como os de Santa Cruz de Coimbra e Alcobaça, mas também noutras escolas mais modestas (pequenas), onde se ensinava a ler, a escrever e a contar. Estes tinham como principal intuito transmitir a palavra de Deus. Assim, começa-se a delinear, no campo da educação, a competição entre os poderes da Igreja e do Estado, iniciando este último (o estado) a controlar progressivamente a educação formal, expelindo as bases de um sistema educativo por ele orientado, financiado e controlado.

Após a expulsão desta ordem religiosa de Portugal, por Marquês de Pombal, Ministro do rei D. José I em 1759, procedeu-se a uma nova reforma educativa, a criação da aula do comércio, a Diretoria Geral dos Estudos, inaugurando uma série de padrões que é atingido com a reforma geral do ensino em 1772. Abrindo-se, assim, escolas menores, que se reproduziram pelo país e pelos impérios ultramarinos.

No reinado posterior, o de D. Maria I, o ensino volta aos manojos dos religiosos e o grande fragmento do ensino elementar e médio é ministrado nos conventos. É importante mencionar que, embora apenas concretizado em 1815, é neste reinado que se cria o ensino feminino, sendo instituídos em Lisboa lugares de “mestras de meninas“ (OEI – Ministério Da Educação De Portugal, 2003).

A Constituição que assentou da Revolução Liberal de 1820 vai referenciar explicitamente o dilema do ensino, embora, a inconstância política e social desse período tenha impedido a implantação de reformas nesse campo. É importante mencionar a ocorrência do decreto denominado "Regulamento Geral da Instrução Primária" que, em 1835, unifica a primeira grande reforma do regime constitucional. Aqui, também a criação do Conselho Superior da Instrução Pública vem dissolver o problema da "superintendência" dos assuntos relativos ao ensino.

Segundo o OEI – Ministério Da Educação De Portugal (2003), em 1835 foi criado um Decreto-Lei que estabelecia o ensino como obrigatório e pretendia a criação de escolas normais, para a formação de professores. Contudo devido às condições do País, este decreto não foi cumprido. Durante o século XIX, apenas cabia ao docente transmitir competências no âmbito da leitura, escrita e aritmética (Arends, 1995). Entre os meses de Novembro e Dezembro de 1836 foram publicadas reformas da instrução primária, secundária e superior. No que refere à educação primária, a introdução da ginástica e, como foi referido anteriormente, a implementação de "escolas de meninas" são duas das medidas que merecem distinção. Uma segunda reforma do ensino é publicada em 1884, sendo que, divide a instrução primária em dois graus e organiza as Escolas Normais de formação de professores. A partir desta data, advêm medidas tomadas no campo da educação. Também a carência em Portugal de professores habilitados para este novo tipo de ensino leva à contratação (por abertura de concursos internacionais) de professores estrangeiros. No diploma que volta a reestruturar o ensino primário (1894), projeta-se a conceção de escolas dedicadas ao ensino infantil, assim como, a de cursos para adultos e para deficientes.

A educação/ensino foram rigidamente marcados pela República, aclamada a 5 de Outubro de 1910. Antes de iniciar qualquer reforma, este novo regime rege-se à extinção das ordens religiosas, que foram obrigadas a deixar o país. Assim, é posto de parte o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias,

seguindo-se a extinção, no ensino superior, de vários privilégios e práticas antigas, bem como a da disciplina de Teologia.

A reforma do ensino primário, datada de 1911, engloba o ensino infantil e o ensino normal primário. Esta orientação educacional manteve-se até 1919, em que foi publicado o Decreto nº 6/137 de 29 de Setembro., que no art.º 33º refere que "o ensino primário geral será obrigatório e gratuito para todas as crianças de um e outro sexo dos sete aos doze anos de idade", sendo que, o ensino primário geral é de 5 anos e o ensino primário superior de 2 anos. Neste período ambicionava-se criar escolas, em todas as freguesias do País, incluído ilhas. Contudo apesar destas medidas a procura pela escolarização foi reduzida, pensa-se que este fator foi devido à crise económica e ao reduzido interesse do povo e dos pequenos burgueses pela educação (Abreu & Roldão, 1989).

Dois notórios escritores e pedagogos estão por detrás desta restruturação, João de Barros e João de Deus, este último inventou o método de ensinar a ler que foi utilizado até aos anos 30. Por ele é igualmente fundado o ensino infantil particular, com a criação dos primeiros "Jardins-Escola", ainda hoje existentes, com métodos pedagógicos inovadores e onde as primeiras noções de liberdade, civismo e solidariedade eram ministradas.

Assim sendo, foi criado um normativo legal, art.101º, que determina a figura de um diretor em todas as escolas do ensino primário, escolhido pelo Governo entre os professores da escola, sob sugestão do inspetor do círculo escolar, que articula os seus serviços com as juntas escolares e administra a escola, informando ao inspetor as anomalias. Em 1918 foram estabelecidos sete objetivos que cabia à escola prestar às crianças: "1) saúde, 2) mestria de processos fundamentais, 3) sensação de pertença à família, 4) preparação vocacional, 5) cidadania, 6) utilização apropriada do tempo e do lazer e 7) carácter ético" (Arends, 1995, p.3). As juntas escolares estiveram em ação entre 1919 e 1925 e embutiram alguma tendência para descentrar o sistema de ensino, ainda que, os seus membros agrupassem obrigatoriamente com a presença do inspetor ou de um seu delegado.

Com o golpe militar de 28 de Maio de 1926, deu origem à mudança de regime e ao início da ditadura, o ensino sofreu grandes alterações, sobretudo de carácter ideológico. Assim, se cria a chamada "escola nacionalista", baseada em forte doutrinamento de carácter moral, que se prolongou até aos anos do pós-guerra. O Decreto nº 13/619 de 17 de Maio de 1927, divide o ensino primário em três categorias: Infantil dos 4 aos 7 anos para ambos os sexos; o primário elementar, dos 7 aos 11 anos, o ensino obrigatório para ambos os sexos lecionados em regime separado e dividido por 4 classes; o primário complementar para ambos os sexos dos 11 aos 13 anos. Três anos mais tarde, publica-se o Decreto nº 18/140 de 28 de Março de 1930, que, no art.º 1º, divide o ensino primário elementar em dois graus, sendo que, o primeiro de três classes e o segundo diz "respeito ao programa da 4ª classe". Aqui os programas são reduzidos à aprendizagem escolar de base, proíbe-se então a coeducação extinguindo-se as escolas normais superiores, e criam-se nas regiões rurais os "postos de ensino", cujos "mestres" - os regentes escolares - em muitos casos sabiam apenas ler e escrever, sendo-lhes, no entanto, exigida uma confirmada aptidão moral e política, assim sendo, aos professores só era imposto que soubessem ler, escrever e contar para poderem transmitir o que se sabiam. Assim, o combate ao analfabetismo deixa de ser considerado uma primazia, já que a ignorância da leitura e da escrita evita, na perspetiva vigorante, a contaminação de doutrinas consideradas prejudiciais e desestabilizadoras.

Com a imposição da Constituição da República de 11 de Abril de 1933, esta dá origem ao regime do Estado Novo. A 11 de Abril de 1936 é publicada uma lei que renova o Ministério da Instrução Pública (que passa a chamar-se Ministério da Educação Nacional) concebendo-se paralelamente a Mocidade Portuguesa e a Obra das Mães pela Educação Nacional, esta última com sete secções sendo a segunda, a do ensino primário. Nesta fase do Estado Novo, e recorrendo a Lopes (2007), há que legitimar o rápido impacto no empobrecimento da organização do ensino primário, e que passou pelo encerramento (em 1931) de escolas com menos de 40 a 50 alunos, de obstrução de frequência de crianças com mais de três reprovações (em 1932),

criação de postos escolares entregando o ensino às regentes escolares, da extinção do princípio da gratuitidade escolar (em 1933) e dos livros únicos e ideologicamente marcados. Além destes padrões, e por ter sido considerado que "os professores são essenciais à eficácia do regime" tomaram-se medidas que certificassem "o objectivo central de fazer dos professores agentes ideológicos do Estado" (Lopes, 2007, p.181).

Ainda durante esta época, o Decreto-lei nº 27/279, de 24 de Novembro de 1936: estabelece as bases em que deve assentar o ensino primário, enunciou "medidas de urgência" tendo em vista "o duplo objectivo de assegurar a todos os portugueses um grau elementar de cultura (…) e de se dar enérgico e eficiente combate ao analfabetismo". Estas medidas abrangeram alterações nos programas, imposição do livro único e a determinação de que o ensino primário elementar devia obedecer o "ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal" (ibidem).

Acerca desta época, compreendida entre 1926 e 1939, Mónica (1978, pp. 309-310) considera que se viveu uma época de mera inculcação ideológica, em que

> a visão salazarista da sociedade como uma estrutura hierárquica imutável conduziu a uma concepção diferente do papel da escola: esta não se destinava a servir de agência de distribuição profissional ou de detecção do mérito intelectual, mas, sobretudo, de aparelho de doutrinação. Para o salazarismo não havia, aliás, qualquer razão para justificar as desigualdades económicas que eram inevitáveis e instituídas por Deus (…).

Em 1938 o ensino primário é alvo de alterações, este passa a integrar apenas dois graus. O grau elementar tinha a duração de três anos, a sua frequência era obrigatória, destinava-se a crianças entre os sete e os 12 anos. O grau complementar destinava-se aos jovens entre os 10 e 16 anos, integrava apenas duas classes (Abreu & Roldão, 1989).

As fastigiosas taxas de analfabetos colocaram Portugal no extremo lugar entre os países europeus, isto é, no último, resultando assim como consequência a implementação, em 1952, do Plano de Educação Popular, no ministério de Pires de Lima, com o desígnio de eliminar o analfabetismo, isto é, foram impostas limitações de acesso ao trabalho na indústria e no comércio a quem não possuísse o diploma da instrução primária, assim como, a impossibilidade de aquisição de carta de condução, porém, o baixo nível de competências exigidas nas provas de exame, contribuiu pouco para a alfabetização funcional.

Em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, que até aqui, nem era "competência" da escola, publica-se assim a Lei nº 38/969 de 27 de Outubro de 1952, que dispensava de frequentar o ensino primário "os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental", exceto se existissem classes especiais para doentes ou *anormais*, a menos de três quilómetros.

De acordo com Candeias e Simões (1999, p.165), o percurso efetuado para que todas as crianças tivessem acesso à leitura e à escrita foi longo, "sendo só em meados da década de 50 do século XX que todas as crianças com idades compreendidas nos parâmetros da lei se encontravam matriculadas na escola". A Política Educativa do Estado Novo consignou o Decreto-Lei nº. 40/964 de 1 de Dezembro de 1956, no art.º 1º, determinando a instrução primária obrigatória "até aprovação do exame de 4ª classe, para todos os menores do sexo masculino", mantendo 3 anos para o feminino, demonstrando, no que respeita ao sexo masculino, um avanço em relação à legislação anterior. A igualdade de frequência obrigatória da 4ª classe para ambos os sexos surge apenas quatro anos mais tarde com o Decreto-Lei nº. 42/994 De 28 de Maio de 1960. Pelo Decreto-lei nº. 45/810 de 9 de Julho de 1964, dá-se a ampliação do ensino primário obrigatório e gratuito para ambos os sexos, para 6 anos, organizados em dois ciclos: o elementar de 4 anos e o complementar de 2 anos. Aqui o conceito de ensino primário é substituído, pela primeira vez, pela terminologia de ensino básico. Como resultado, após o final da Segunda Guerra Mundial, as ideias desenvolvimentistas reformaram os objetivos das políticas

económicas e sociais em todo o mundo e o progresso que se registou neste período, quer ao nível industrial quer no sector dos serviços, enfatizou quer as carências de mão-de-obra habilitada quer a existência do desmedido peso negativo da fastigiosa taxa de analfabetismo do país, condicionando-o negativamente em termos de possibilidades de desenvolvimento.

Um dos utensílios políticos mais prestigioso nesta ampliação educacional foi o Plano Regional do Mediterrâneo (PRM), iniciado pela organização, a pedido de Portugal. Este PRM, que circundou seis países da região mediterrânica - Portugal, Espanha, Itália, Jugoslávia, Grécia e Turquia- efetuou o planeamento no sector da educação face às necessidades do desenvolvimento económico e social de cada país, tendo, deste modo, sido perspetivadas as necessidades de mão-de-obra qualificada até 1985. Face às necessidades de desenvolvimento averiguadas verificou-se que era fundamental escolarizar toda a população, pois só assim esta poderia colaborar para o processo de desenvolvimento. Foi em Janeiro de 1970, que o Ministério de Veiga Simão tentou expelir as bases de um sistema, que além de pretender efetivar a escolaridade obrigatória visava também democratizar o ensino. Assim, defendia que a educação deveria chegar a todos os Portugueses para permitir aos mais aptos a inclusão na elite da Nação, independentemente do nível social e económico. Deste modo, o esforço de reforma global do Sistema Educativo definida na Lei nº 5/73 e conhecida por Reforma Veiga Simão autenticava, sobretudo, provocar alterações significativas no plano do ensino básico, de igual duração que exprimia, de alguma forma, uma vontade política de modernização. Neste quadro contextual, a escolaridade obrigatória ampliou-se por um período de oito anos, que se subdividiram por quatro anos de ensino primário e outros quatro anos ministrados em escolas preparatórias. Este alargamento da escolaridade básica para oito anos foi anteposto de um processo de preparação, com o funcionamento dos 3º e 4º anos com carácter experimental em algumas escolas.

Neste argumento, além de se abolir o ciclo complementar do ensino primário, transmitiram nos objetivos do ensino básico os aspetos relativos à

formação da personalidade dos alunos, ao nível dos domínios físico, intelectual, estético, moral, social e patriótico. Foi ainda no ministério orientado por Veiga Simão que se reconhece pela primeira vez, a importância dos apoios sociais na efetivação da escolaridade básica universal e gratuita, pelo que podemos salientar a criação do IASE,74 através do Decreto-Lei nº 178/71, de 30 de abril.

No que toca ao processo de gestão das escolas, a década de 70 representou também o início de uma nova conceção, assim sendo, "no campo da educação, Portugal não ficou alheio ao que se tinha passado na década de 70 e de 80 em vários países" (Leite, 2002, p.252), constituindo o pós-25 de Abril "um momento de ruptura ideológica face a concepções e práticas educativas de homogeneização" em que se "afirmaram ideais de uma educação democrática passíveis da construção de espaços de novas cidadanias" (Fernandes, 2007, p.81).

Em relação ao ensino primário, o Despacho nº 68/74, rematado pelo Despacho nº 1/75, estabeleceu, por um ano, a gestão escolar, sendo a gestão democrática neste nível regularizada pelo Despacho nº 40/75 (8 de novembro), que elucida as atribuições dos órgãos de gestão. Sem carácter obrigatório, este diploma legal incentiva a comunicação dos pais, autarquias, comissões de moradores e de aldeias na gestão das escolas primárias e determina que os diretores de escola são eleitos pelo Conselho Escolar, organizando as comissões de concelho ou de zona escolar e esclarecendo a existência do delegado escolar. Contudo, este protótipo de gestão no ensino primário é abolido em 1977, o que não ocorreu nos outros níveis de ensino. A este propósito Lopes (2007, p.182) menciona que foram "tentadas profundas transformações no ensino primário" mas, "as escolas concretas e os seus professores pouco se mobilizaram."

A partir de 1974, com o reforço do apoio ao ensino primário, assistiu-se, dum modo geral, à extensão das áreas cingidas pelos subsídios, passando estes a contemplar, além dos já referidos, próteses, óculos e ainda suplementos alimentares. Assim, foi neste novo contexto político que se publicou o Despacho nº. 24/A/74, de 2 de Setembro, autorizando novos programas para o

ensino primário e recomendando uma nova organização pedagógica, cujas diretrizes estabeleciam na substituição do regime de classes pelo regime de fases de aprendizagem, de dois anos cada. Logo, a primeira fase encontrava-se estruturada em torno da aquisição de conhecimentos básicos de leitura, escrita, cálculo e áreas de expressões, enquanto a segunda recaía no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, foi alterado também o sistema de avaliação, sendo que este deixou de ser exclusivamente sumativo, para contemplar as vertentes diagnóstica, formativa e sumativa com carácter de avaliação contínua.

Nos anos percebidos entre 1977 e 1978, a atividade do IASE caracterizou-se por uma fase de estabilização, fundamentada pela crise financeira, mas em 1979, a publicação do Decreto-Lei nº 538, propulsionou novamente este organismo com a regulamentação das componentes indispensáveis à gratuitidade do ensino básico. Ficaram então, definidos, aspetos como a isenção de propinas e o pagamento de outras condições, a gratuitidade dos transportes, o suplemento alimentar e de alojamento, e ainda colaborações económicas diretas, nos casos de crianças cujas dificuldades económicas constituíssem obstáculo à frequência escolar, mas também aspetos como o apoio às crianças portadoras de deficiência, este decreto referia também que a escolaridade obrigatória se concretizará pela ação conjunta dos órgãos da Administração Central, das Regiões Autónomas e da Administração Regional e Local, com respeito pelo princípio da descentralização administrativa. Previa-se também a ampliação gradual dos auxílios económicos diretos e a possibilidade de assegurar a extensão da gratuitidade total ao material escolar, alimentação e alojamento, embora estes últimos nunca fossem concretizados.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE, Lei nº 46/86, 14 de outubro), tendo estabelecido a escolaridade obrigatória de 9 anos, atribuiu ao Estado a responsabilidade na designação da democratização do ensino e na garantia ao direito de uma justa e efetiva paridade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Esta Lei demarca, ainda, no quadro dos princípios de um integração comunitária, que a direção de cada

estabelecimento ou grupo de estabelecimentos do ensino básico seja confirmada por órgãos próprios, para os quais são escolhidos representantes de professores e pessoal não docente. No que se refere à disposição do ensino básico, a LBSE determina que ele compreende três ciclos sequenciais: o 1º de quatro anos, o 2º de dois anos e o 3º de três anos. Nesta ficou estabelecido ainda, que são objetivos do ensino básico: assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa (artigo 9, alínea a). Ou seja, pela primeira vez surge a denominação de 1º CEB (antes designado por ensino primário) definido como um ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, situação que se mantém até hoje.

A disposição das atividades letivas para o designado 1º CEB é regulamentada pelo Despacho Conjunto nº 25/SERE/SEAM/88 (2 de agosto), que refere ser conveniente a organização por agrupamento de escolas sempre que a situação aponte criar condições adequadas a um melhor funcionamento pedagógico, valorizando os órgãos de gestão e evitando o isolamento profissional dos docentes. Antecipa ainda, que estes agrupamentos se constituam a nível de conselho escolar, sendo o presidente do conselho escolar eleito de entre os diretores ou encarregados de direção das escolas agrupadas. No entanto, este modo de organização escolar por agrupamentos só veio a concretizar-se em 2000.

Os anos 90 foram ricos em produção legislativa para o governo das escolas, passando a ser dada uma atenção particular ao 1º CEB. De fato, o Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90 veio, nesta linha, aclarar as escolas básicas integradas como centros locais de educação básica. De seguida, o Decreto-Lei nº 172/91 (10 de maio) integrou o 1º CEB no novo modelo de administração, direção e gestão das escolas, estipulando que estas escolas sejam organizadas em áreas escolares, constituindo, cada uma, um núcleo, com órgãos próprios de direção (conselhos de escola e de área escolar), de administração e gestão

(diretor executivo, conselho administrativo e coordenador de núcleo) e com órgãos e estruturas de orientação educativa (conselho pedagógico e estruturas de orientação educativa). A avaliação deste modelo feita pelo Conselho de Acompanhamento Avaliação, apresentou, no entanto, severas críticas ao seu funcionamento, o que levou o governo a interromper a sua conceptualização, a encomendar um novo estudo e a legislar em 1998 sobre este aspeto (Lima, 2004).

A LBSE foi alvo de duas alterações uma em 1997 e outra em 2005. Atualmente regemo-nos pela Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Para sustentar esta ideologia de alicerce, são anuídos no mesmo documento, vários objetivos, dos quais destacam-se:

> Asseguar (...) 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 (Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, Cap II, Secção II, Subsecção II, Art.º 7.º).

Na conjetura atual a escola é entendida como um espaço para todos os seus alunos, sendo que, todos têm o direito a receber educação de forma a se desenvolver, consoante as suas potencialidades, sendo que, para isso é

importante que a escola forneça condições adequadas para essas aprendizagens. Assim, o despacho normativo n.º 10-A de 2015, diz-nos que

> A concretização da autonomia pedagógica e organizativa exige decisões sustentadas pela escola, melhores condições para as concretizar, recursos adequados e uma boa gestão dos mesmos. Os progressos obtidos por cada escola são indicativos da sua correta orientação estratégica, boa gestão pedagógica e judiciosa utilização de recursos.

Ainda nesta linha de pensamento cabe à escola a implementação de projetos, que valorizem as boas práticas e promovam condutas colaborativas, tendo em conta os recursos humanos e materiais de que as próprias dispõem. Este despacho regulamenta que o horário estipulado é repartido em duas componentes, sendo esta, a componente para a gestão e a componente para a atividade pedagógica,, tornando-se assim mais autónoma e eficiente.

1.2. PROCESSOS IDENTITÁRIOS DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

O docente é um indivíduo em constante transformação, com experiências passadas,"(…) com um futuro de possibilidade (…)"(Alarcão & Tavares, 2003, p.42), sendo também um ser portador de conhecimentos (Tavares, 1997).

Este deve promover aprendizagens (…) fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada (Decreto-Lei n.º240/2001, Anexo II). Assim, o profissional de educação deve através das suas práticas e conhecimentos prévios, refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, de forma, a que possa ser um

profissional em constante construção do seu *eu* e que consiga ensinar de forma a propiciar aprendizagens significativas.

Ao focar o nosso olhar no contexto no qual se exerce a docência, conjeturamos um conjunto de novas demandas que pressionam os professores a redefinirem os seus papéis, tarefas e identidades. A identidade é tratada ao longo deste subcapítulo como um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais, que neste caso remete-nos à compreensão da profissionalidade docente.

Os processos de construção da identidade do docente, ditam que este tem de ser dinâmico, incompleto (isto é, em constante transformação), sustentado em múltiplas interações sociais, revelando-se deste modo complexo, na sua componente profissional, preconizando-se fundamental no desenvolvimento e no reconhecimento social do mesmo.

Segundo Pereira e Fonseca (2001, p.59) verificaram que " (…) é a partir do momento que se assume a condição de educador, ou seja, que uma pessoa se coloca diante de outras, e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam a primeira como professor, que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente", sendo assim o momento de estágio/ prática pedagógica na formação de professores é essencial.

Alarcão e Roldão (2010, p.33) referem que a construção da identidade "processa-se no eixo do passado-presente-futuro" e apresenta-se como "um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro" (ibid., p.34), levando a que o individuo se desenvolva tanto a nível social, como pessoal e cognitivos.

Numa sucessão de fundamentações, é necessário referenciar que uma profissão é compreendida ou definida como uma atividade de carácter institucional que exige do sujeito, que exerce a profissão, um conjunto de saberes e de saber-fazer, e a adesão a procedimentos e atitudes, aceites socialmente (Teodoro, 1994). Tal como os docentes têm uns saberes específicos, a formanda como futura profissional de educação deve possuir

com o seu mestrado as competências essenciais aos dois perfis a que se destina o mestrado, desenvolvendo-se assim nos princípios referidos anteriormente na introdução, sendo estes pertencentes ao Complemento Regulamentar Específico de Curso, 2011, anexo 1, Artº. 2.º. Assim, com base nestes princípios a formanda pode aferir que o mestrado em questão fomentou o desenvolvimento de competências heurísticas, necessárias à ação educativa e à identidade de ser futuro profissional de educação.

Ao focalizar a profissão docente e o seu papel, verifica-se que esta tem vindo, desde os anos 70, a ser relegada para segundo plano. Nessa época, como refere António Nóvoa (2007) em *O Regresso dos Professores*, tentou-se racionalizar o ensino numa pedagogia por objetivos. Nos anos 80 todos os cuidados centraram-se para a estruturação do currículo e, uma década mais tarde, nos anos 90, deu-se particular atenção a toda a estrutura escolar. Todas estas circunstâncias fizeram com que, como já referido anteriormente no subcapítulo 1.1., não fosse dada a devida relevância ao papel do professor no sistema educacional. Denota-se assim, a existência de uma significação social constante da profissão docente, pois esta "trata-se de uma construção histórico-social em permanente evolução" (Roldão, 2007, p.94). Segundo Nóvoa (2007) depois desta irrelevância ao papel do professor, este volta a estar em foco surgindo como um elemento imprescindível, quer a nível da promoção da aprendizagem como a nível da evolução de processos de inclusão que venham a dar resposta a novos desafios associados à utilização de novas tecnologias. Quanto ao reconhecimento do professor como elemento insubstituível, a importância da formação profissional docente ganha igualmente grande ênfase para uma contínua construção da sua identidade.

Antes de entrarmos no campo da construção do perfil e da identidade do profissional docente é necessário e imprescindível desconstruir o termo identidade. Segundo Nóvoa (1995, p.16) " (…) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão", isto é, o indivíduo define-se a partir de como se reconhece no

desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros no meio social, assim sendo, com a experiência desta etapa pedagógica, que foi o estágio, foi possível verificar que antes de os outros nos identificarem como profissionais de educação é fundamental que nós próprios, futuros profissionais assumamos que o somos, visto que, a nossa identidade profissional é influenciada pela nossa vida e o meio em que estamos inseridos. Assim sendo, e como referido anteriormente a identidade é ainda "uma questão do foro pessoal, que só ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo próprio e com o "outro", no seio de uma estrutura social onde os poderes se encontram desigualmente distribuídos" (Fino & Sousa, 2003, p.1). A identidade possui então duas dimensões, uma individual, já que depende da relação que qualquer indivíduo mantém consigo mesmo, mas também da relação que estabelece com o "outro" na sociedade; apresentando-se esta última como uma dimensão relacional interpessoal (Anjos, 2007, p.40). Assim sendo, a "identidade surge como um processo dinâmico, como fenómeno que se constrói, sendo incerto e de durabilidade previsível" (ibidem).

Por outro lado, há que ter em ponderação que os contextos políticos, social e económicos influenciam a escolha ou a recusa da profissão docente. Assim, em contextos de necessidade de recrutamento, aumenta a atração pela profissão, enquanto, em fases de rebaixamento e perda de prestígio da profissão, aumentam as escolhas por recurso e as fugas à mesma (Nascimento, 2005). Segundo Perrenoud "A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vector de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais" (Perrenoud, 2002, p.12).

Torna-se importante, tendo em conta esta linha de pensamento, apresentar a definição de "professor", sendo então uma "figura tutelar e guardiã, ao mesmo tempo que refém do sistema educativo" (Sousa, 2001, p.1). Segundo Ribeiro (1989), o professor tem o dever de ser um indivíduo culto, com uma boa formação, sendo esta específica, permitindo-lhe uma base para exercer a profissão da melhor forma, e expresse atitudes apropriadas para com toda a

comunidade envolvente ao processo de ensino aprendizagem. Para além disso, cada professor apresenta características únicas e individuais, de dimensão pessoal, ao nível do estilo e da sua maneira de encarar o mundo que, consequentemente influenciará o seu desempenho como professor, assim como as aprendizagens dos alunos. A sua profissão, o ensino, é então "um processo humano de interacção, no qual as atitudes e relações interpessoais constituem um elemento fundamental" (Ribeiro, 1989, p.81).

Niza (2006) acrescenta que um professor é um indivíduo intelectual, um trabalhador que usufruí de ferramentas privilegiadas de trabalho que caracterizam a construção da sua própria profissão. Quer isto dizer, que promove aprendizagens curriculares fundamentando a sua prática profissional num saber específico. Tal resulta da utilização de saberes distintos, adaptados em função de ações concretas da sua prática social e ética, promovendo uma aprendizagem pedagógica com qualidade, integrando os conhecimentos de forma científico e metodológico.

Isto porque "o processo de construção profissional é um processo de autoformação sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos actores da relação educativa" (Alarcão & Roldão, 2010, p.32).Deste modo, é legítimo afirmar-se que a partir das necessidades, realizações e análises da sua prática pedagógica, o professor incorpora a sua formação como elemento essencial para prática profissional. Neste sentido, este torna-se reflexivo sobre a construção da sua profissão, recorrendo a uma investigação e cooperação com os outros profissionais, onde a autonomia e confiança para resolver problemas, fortalece-se com a troca de experiências (Jacinto, 2003).

Combs et al. (1974) citado por Ribeiro (1989, p.73) consideram "a formação de professores como um processo pessoal de desenvolvimento, assente em sentidos, convicções e valores próprios que vão sedimentando a personalidade do professor (…)". Assim sendo, cabe ao professor encarar a sua profissionalidade como um processo em constante evolução, sendo que, o mesmo terá de se responsabilizar e procurar manter-se sempre atualizado, no

que diz respeito às questões da sua profissão, isto é, realizando investigações e fazendo formação continua. Esta é uma necessidade indispensável, em qualquer sector da atividade produtiva, tendo em conta a velocidade a que se dá o desenvolvimento científico, técnico, tecnológico e social. No caso dos professores/docentes, esta afirmação confirma-se, de modo particular, porque a escola, sendo um espelho da sociedade onde se insere, não pode ficar absorta de tudo o que se vai descobrindo e fazendo a favor de uma maior dignidade do indivíduo e do cidadão.

Assim sendo, e citando Alarcão e Roldão (2010, p.33) a "formação inicial e as perspectivas do exercício profissional futuro, nomeadamente as experiências docentes ou de pré-docência, constituem-se como momentos de consolidação ou aprofundamento das motivações para abraçar a profissão e de compreensão do que envolve ser professor". Assim sendo e como refere o decreto-lei 43 de fevereiro de 2007, a formação inicial de professores tem que obedecer a determinadas regras, sendo que, a componente de formação educacional geral tem de abranger os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio educacional significativas para o desempenho do futuro profissional de educação (docente), dentro e fora da sala de aula, sendo pertinente aludir a relação com a comunidade e a participação no desenvolvimento de politicas de educação e metodologias de ensino.

Esta formação é um processo longo e contínuo que, de acordo com Gage (1978) citado por Ribeiro (1989, p.33) deverá ser uma formação em que o mais importante para o docente não seja "saber que mas em saber como". Deste modo, torna-se fundamental que na formação de docentes seja dada maior relevância à "capacidade de utilizar conhecimentos adquiridos, de aplicar princípios e conceitos", pois mais importante que saber o conhecimento, a nível da teoria, é o saber aplicar tais conhecimentos em contextos práticos da profissão. Ribeiro afirma ainda que estas tarefas constituem a base da profissão docente, dando sentido à mesma.

Assim, a formação inicial, deve concretizar-se através de uma socialização profissional, pelo menos de forma antecipada, promovendo o conhecimento

da realidade da profissão e permitindo o confronto e a elaboração das representações profissionais, incluindo a imagem da profissão e de si próprio relativamente à profissão. Este processo deve pronunciar-se com o esclarecimento e a estruturação do projeto profissional individual, relacionado com a motivação para a profissão.

Como refere Nóvoa (2007, p.22) "é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão", de forma a construir percursos marcantes de aprendizagem ao longo da vida profissional. É este autoconhecimento e aprendizagem contínua que está no centro da identidade profissional docente. O processo de formação pode assim dizer-se que é "a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interacção" (Nóvoa, 2000, p.16).Este processo de construção de identidade docente assenta, segundo Nóvoa (2000), nos três A's, sendo que estes se referem à Adesão: pois ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores; a Ação: na forma como escolhemos agir, onde são tomadas decisões quer de foro pessoal como profissional, pois é natural escolhermos uma forma de agir em detrimento de outra, e finalmente a Autoconsciência: é necessário refletir sobre a nossa prática pedagógica, só assim é possível uma mudança e inovação na educação. Caldeira (2000), citado por Zanini, (2006, p.29) refere igualmente que a identidade profissional docente "não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa, pois se constituí num processo de construção, desconstrução e reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional".

O professor deve ter uma postura de profissional investigativo, que se caracteriza pela procura constante de respostas a questões, tendo em vista a melhoria das suas práticas através do processo reflexivo, elevando a necessidade de formação contínua ao longo do seu percurso profissional, uma vez que a dimensão de desenvolvimento ao longo da vida é contemplada no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Assim, a construção da identidade profissional, é um processo complexo, que envolve aspetos da vivência do professor e a forma como utiliza os seus conhecimentos e os transpõe para o campo profissional. O processo de construção de identidade é algo muito pessoal, que depende em grande parte da ideia do que cada um considera ser professor e para tal irão contribuir fatores tão importantes como a experiência e características pessoais.

Para concluir, e recorrendo às palavras de Fuller e Bown (1975) citado por Ribeiro, (1989, p.112) "tornar-se um professor é, basicamente, um empreendimento humano de crescimento pessoal e social" [no qual] "o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor (Nóvoa, 2000, p.25).

1.3. EVOLUÇÃO INERENTE À PRAXIS

Na atualidade, não é suficiente a certificação de saberes, é necessário o desenvolvimento de competências no sentido de preparação de cidadãos críticos e conscientes e responder aos desafios da incerteza de inovações sucessivas dos conhecimentos em diferentes áreas.

Segundo Dellors (1998), a educação deve ser estruturada com base em quatro princípios, também chamados de pilares da educação ou pilares do conhecimento. Este sugere uma educação direcionada para os quatro tipos fundamentais de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser. Aguçando o que foi dito na citação anterior, é possível aferir que a educação nos dias de hoje, abrange tanto o aprender a conhecer como o aprender a fazer, visto que, estes são inseparáveis e beneficiam os alunos e os professores. Estes pilares do conhecimento é a capacidade de ter iniciativa/intuição, é experimentar novos momentos, é saber comunicar e resolver conflitos com outros, entre outros aspetos é o querer mais.

Estas aprendizagens, direcionadas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser consideradas completas sem os outros domínios da aprendizagem, muito mais complicados de explorar, devido ao seu caráter subjetivo e dependente da própria entidade educadora.

Neste sentido, há uma necessidade da sociedade contemporânea em requerer, que o docente adote o papel de formador de cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios deste. É mediante esta nova visão sobre o conhecimento, que Alarcão e Roldão (2010, p.41) referem que "do conceito de professor como aquele que ensina, centrado em si, evolui-se para uma conceção de professor como pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos", [onde] "uma conceção transmissiva dá lugar a uma conceção socioconstrutivista".

Com esta questão, é pertinente abordar que o currículo é flexível, visto que, o professor pode abordar de maneira a apoiar os seus alunos, pois com esta flexibilidade pode promover uma mudança gradual nas suas práticas e também auxiliar para uma melhor gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazendo face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo (Alonso, 2000, Roldão, 1999). Segundo Roldão (1999, p.24), embora o conceito de currículo seja polissémico, uma vez que tem sido sujeito de inúmeras alterações ao longo do tempo e entendido de diversas maneiras, podemos entendê-lo como "(…) o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar". Assim, desponta a ideia do projeto curricular, sendo que este possibilita que a gestão do currículo de cada estabelecimento de ensino seja flexível e autónomo, isto é, cada escola deverá adequar o currículo nacional tendo em conta a realidade do contexto educativo (Roldão, 1999).

Nesta mesma linha, Serra (2004) diz-nos que, não há estabelecimentos de ensino, contextos, professores e aprendizes idênticos, logo o currículo tem que ser adaptado tendo em conta estes aspetos. Nesta sequência, a gestão do currículo ganha grande flexibilidade.

Nesta perspetiva, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho (Capítulo I, Artigos n.º 2 e 3, p.3477) evidencia que o currículo nacional deverá ser "(…) adequado às características das turmas, através de programas próprios (…) e integrado no respetivo projeto educativo (…)". Sacristán (2000, p.34) acrescenta ainda que, o currículo pode ser compreendido como "(…) o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada".

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

Segundo o decreto-lei nº241/2001, de 30 de Agosto, o professor do 1.º Ciclo, "Fomenta a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação (…)."

Na atualidade verifica-se que a tecnologia digital, mais do que em tempos remotos, preenche cada vez mais a vida social do ser humano. Este recorre às tecnologias digitais para comunicar, para estudar, para se divertir, para comercializar, para socializar, entre outros parâmetros que fazem do indivíduo um sujeito cibernáutico. Efetivamente, é importante referir que a geração da atualidade (das tecnologias) está em constante evolução, levando a que os seus ritmos e hábitos de trabalho/estudo sejam no sentido das tecnologias e dessa

mesma evolução, pois quem não a acompanha sente-se em desvantagem, como são os casos das gerações anteriores.

Pode-se constatar que as crianças do século XXI crescem e desenvolvem-se com a tecnologia e muitas delas estão em rede, na medida em que precocemente, interagem com instrumentos tecnológicos, os brinquedos interativos, telemóveis, computadores e tablets. Efetivamente vive-se num mundo de globalização, onde é possível a qualquer hora ou até mesmo minuto, estar a par do que acontece no outro lado do mundo, contudo, este cenário não é semelhante em todos os países ou regiões, podendo mesmo, segundo Flores e Escola (2010),

> (…) conduzir à pobreza os que ficarem arredados do acesso ao conhecimento, os que não souberem adaptar-se às novas tecnologias ou os que se limitam passivamente a receber informações sem participar neste vagão inovador e em permanente conectividade, podendo assim aumentar a ruptura e o desnível entre indivíduos, regiões ou países, pelas diferentes oportunidades da capacidade de aprender e concretizar inovações.

Considerando a situação citada anteriormente, é fundamental refletir que é emergente integrá-la na educação, visto que, esta facilita no acesso à informação, a proximidade com outros e com os professores e a otimização do trabalho, com o recurso às mais variadas ferramentas. É também importante salientar, que a vertente lúdica e didática destas tecnologias, colabora para que os alunos tenham aprendizagens mais significativas, pois para estes muitas vezes o lúdico não é aprender.

Usando estas tecnologias, o professor poderá envolver-se na aprendizagem com os alunos, com os colegas e com outras pessoas da sociedade em geral. Ao fazê-lo, deixa de ser aquele que apenas ensina, para passar a ser, sobretudo, aquele que (co) aprende e promove a ensinar a aprender, desenvolvendo competências de autonomia no aluno. Podemos dizer que, com as TIC, emergem novas facetas da identidade profissional do professor. (Ponte, 2000)

Face ao exposto, e tendo em atenção a atual conjetura, Flores, Peres e Escola (2013), reforçam a necessidade de decisões fortes da parte dos professores, ou recriam a profissão e a escola ou veem-se a estagnar num mundo em mudança. Efetivamente, reforça-se que na era da informação, da digitalização e da incerteza, é urgente a renovação da escola para que esta possa acompanhar a evolução social.

Posto isto, é importante mencionar que a escola de hoje deve respeitar esta evolução, esta globalização, pois é importante que exista uma colaboração entre a escola e o meio social das crianças, para que se crie uma ambicionada 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 atuais estarem equipadas com tecnologias avançadas, 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 (Carvalho, 2008).

Professores, pais e outros atores envolvidos na educação e desenvolvimento das crianças têm de ter consciência dos problemas decorrentes da utilização das tecnologias nestes níveis etários e de serem informados acerca dos recursos disponíveis, ou têm que procurar formação/informação sobre os mesmos, de modo a poderem orientar-se neste ambiente dinâmico. Vários *sites* de qualidade fornecem linhas de orientação para a utilização sensata da Internet, ligações adequadas às crianças, bem como sugestões de *sites* de indubitável valor educativo.

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, citado por Rodrigues, 2011, p.293) 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 veem 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 (Freitas, s.a, citado por Araújo, 2010)

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. Este cenário valoriza a formação formal e informal pelo que significa novos espaços e outros tempos para se desenvolver a aprendizagem, dependendo dos interesses, motivações e autonomia do aluno. Assim, a aprendizagem é uma construção pessoal do aluno tornando-o mais participativo, dinâmico e responsável pelo seu conhecimento.

Cobo e Moravec (2011) atentos a esta nova realidade apresentam um novo conceito de aprendizagem, a aprendizagem invisível, onde integram várias abordagens para um novo paradigma de aprendizagem e desenvolvimento do capital humano, especialmente relevante no contexto do século XXI. Esta abordagem tem em conta o impacto dos avanços tecnológicos e mudanças nas aprendizagens formal, não formal e informal, além dos espaços entre elas, não propondo uma teoria, mas sim estabelecendo uma metateoria capaz de integrar diferentes ideias e perspetivas.

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 (Ibidem). Tal como já aludido, a escola deve promover o contacto dos alunos com a tecnologia, com a rede de aprendizagem, defendida pelo conetivismo. Assim sendo, o "professor e aluno passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção do conhecimento" (Ponte, 2000, p.77). Deste modo, o principal foco no processo de ensino e aprendizagem não é colocado na transmissão, mas na (co) aprendizagem permanente, afigurando-se esta "uma das consequências fundamentais da nova ordem social potenciada pelas TIC e constituiu uma revolução educativa de grande alcance" (ibidem). Assim, conforme o que foi redigido anteriormente é necessário desenvolver os princípios do (socio)construtivismo, (ibidem) considera que a aprendizagem e o desenvolvimento do sujeito desencadeia-se através da interação que o indivíduo tem com os outros e com o meio social que o rodeia (Fontes & Freixo, 2004), sendo que, o professor e o educando estão no mesmo processo de composição de conhecimento, visto que, estão diretamente relacionados.

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, ou transversalmente como atividade extracurricular na oferta complementar. Cabe ao professor proporcionar as aprendizagens referentes à mesma, através de ferramentas da *web* que possam fornecer a infraestrutura 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, Sorte, Pinto & Diáz, 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 uma certa virtualização. Assim, de forma prospetiva 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 & Osório, 2011). Sustentando esta dinâmica, a formanda realizou, em parceria com a díade de formação, um projeto que lhes permitiu efetivamente transpor a barreira física da sala de aula e do horário escolar, interagindo com os alunos e encarregados de educação, sendo este o Moodle. Esta experiência permitiu-lhe criar um perfil de professor mais ativo e dinâmico, sendo que, este crescimento como futura profissional será fulcral para a vida e carreira como docente, como é explicado no capítulo 3. Deste modo, o caráter estático que caracterizava a escola dilui-se, emergindo uma "organização dinâmica, aberta, adaptável, integrada e evolutiva, promotora do sucesso educativo" (Ibid, 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 de partilha (Costa, 2008). Neste âmbito, apresenta-se a Web 2.0, com várias aplicações e ferramentas, 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, Sorte, Pinto & Diáz, 2011). Não obstante serem ferramentas direcionadas para o ensino explícito, podem ser utlizadas para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, dado que apresentam uma vasta gama de potencialidades educacionais. Com a experiência da formanda na prática pedagógica foi possível utilizar várias

destas ferramentas, tais como, o projeto- *Moodle*, o *youtube* para a audição, mas também visualização de vídeos pertinentes para os conteúdos dados naquela temática, o Skype também transformou-se numa ferramenta essencial para a prática pedagógica (estas ferramentas serão explicadas no capítulo três).

Releve-se que "nas novas perspetivas metodológicas que se abrem, o sujeito deixa de ser objeto de observação para se tornar ele próprio sujeito de investigação (…) o ponto de partida já não será o da observação do que nos é exterior, mas o da observação interior ao ato educativo" (Estrela, 2002, p.9).

Assim sendo, o aluno participa para aprender o significado real da situação observada. Eis as potencialidades das TIC na educação favorecendo uma nova imagem de aluno num contexto espacial e temporal extensivo ao mundo e enquadrado num novo paradigma educacional o que Daley, (2002) citado por Lessig, (2005) refere uma construção com sentido. Atendendo ao que tem sido referido, para que a informática induza à transformação das práticas, em sala de aula, torna-se essencial "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, 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). Face ao exposto, a postura do professor no contexto escolar é importante não só para compreender os processos de ensino e aprendizagem, mas também para promover uma escola renovada no sentido da qualidade do ensino e da satisfação social.

Neste contexto, as TIC podem alterar as metodologias de trabalho e de estar do professor, os modos de aprender e de ensinar a aprender, de se relacionar, recriando a sua identidade profissional (Ponte 2000). Deste modo, é extremamente importante refletir que nos dias de hoje e na atual conjetura as TIC, têm que representar um papel fundamental na vida do docente, mas também na vida do educando, visto que e como já referido anteriormente, estes dois (professor/educando) estão implícitos mutuamente e o facto de o professor querer sempre evoluir e ser melhor, faz com que o seu perfil de docente investigativo e reflexivo ajude o aluno a ser autónomo e com interesses para se transformar num ser social com muitas potencialidades.

CAPÍTULO 2- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Zabalza (1998, p.120), existe uma forte relação entre as pessoas e o seu meio ambiente, uma vez que o contexto 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 limitar o crescimento pessoal dos intervenientes do processo educativo, e o próprio desenvolvimento de atividades instrutivas.

O presente capítulo destina-se à caracterização do contexto de estágio, onde decorreu a prática pedagógica supervisionada, bem como das dinâmicas e as metodologias a ela articuladas, neste caso, metodologias de investigação.

2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ESTÁGIO

A prática pedagógica desenvolveu-se no Centro Escolar do Corim/EB1 de Corim que faz parte integrante do Agrupamento Vertical de Águas Santas. O AEAS é um agrupamento vertical constituído em 2008. Quanto à natureza da sua tutela, este pertence ao Ministério da Educação, certificando-se assim, que é um agrupamento de escolas de Rede Pública.

O Agrupamento situa-se na freguesia de Águas Santas, uma das 17 freguesias do concelho da Maia, ocupando uma superfície de 7, 860 Km2, com cerca de 31 000 habitantes, verificando-se um constante aumento demográfico, que se justifica pela sua aproximação à cidade portuense, da qual dista apenas 3,5 Km. Esta possui uma população jovem, sendo que, quase 50% tem menos de 40 anos de idade.

A taxa de analfabetismo, segundo os Censos de 2011, é de 4, 6% e segundo os mesmos cerca de 12% da população da freguesia possui como habilitação literária o Ensino Superior. (Junta de Freguesia de Águas Santas, 2015).

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 de 2012, Art.º 6º, Ponto 1), importa referir que este, além do Centro Escolar do Corim, integra os seguintes contextos educativos: JI de Moutidos, EB1/JI de Cristal, EB1 da Gandra, EB1 da Pícua, Centro Escolar da Grandra, a escola EB1 de Moutidos 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 (cf. Anexo 2 B 1) 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" (Ibid, 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" (Ibid, 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" (Ibid, 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 coresponsabilização 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).

No que diz respeito ao contexto no qual foi realizado todo o processo de prática pedagógica, o Centro Escolar do Corim/ EB1 de Corim, é de salientar a sua localização, a caracterização da sua estrutura, os recursos existentes e as parcerias estabelecidas. O contexto educativo situa-se na freguesia de Águas Santas, mais propriamente na Rua dos Restauradores do Braz Oleiro, 4425-214, Águas Santas no concelho de Maia, distrito do Porto (cf. Anexo 2 B 2), é uma escola construída em duas fases distintas, sendo a primeira em 1976 e a segunda em 2010, sendo assim chamado edifício velho e o edifício novo. As suas infraestruturas distribuem-se por os dois edifícios. O edifício velho é constituído por quatro salas de aulas, onde laboram quatro turmas de primeiro ciclo, sendo que uma dessas pertence ao 3ºD, turma em que foi realizada a prática pedagógica supervisionada. Este edifício possui ainda um gabinete para a coordenação, uma reprografia, um laboratório de informática, um salão polivalente, seis Wc, uma sala que se destina ao serviço CAF e ainda duas arrecadações. O edifício novo é constituído por sete salas de aula, sendo que três estão designadas ao Jardim de Infância e quatro ao primeiro ciclo do ensino básico. Possui ainda uma sala de professores, uma wc de professores e uma wc para as crianças do Pré-escolar, tem também designado aos alunos do primeiro ciclo duas wc e ainda um polibã. Este edifício possui ainda uma sala de guardar

material informático e ainda duas arrecadações. Ainda referindo os constituintes desta escola ou centro escolar, existe um refeitório com cozinha, uma arrecadação e uma wc contígua à mesma, dispõe ainda de um logradouro com um campo de jogos, onde é possível visualizar o mar.

O corpo de docentes, do Centro Escolar do Corim/EB1 de Corim, é constituído por uma equipa de 12 docentes, ocupando um deles o cargo de coordenadora de escola, e três por educadoras do pré-escolar, as restantes constituem oito professoras do primeiro ciclo, sendo que existe uma turma do primeiro ano (1º H), três turmas do segundo ano (2º A; 2º B; 2º C), duas turmas de terceiro ano (3º D; 3º E) e para finalizar duas turmas de quarto ano (4º F; 4º G). Quanto à equipa do corpo de não docentes, este centro escolar é constituído por três funcionárias efetivas, duas animadoras, cinco assistentes da Câmara, um porteiro e duas auxiliares do fundo de desemprego. É de referir também uma funcionária da Gertal (empresa privada) que se desloca ao centro escolar para servir as refeições do almoço, perfazendo assim quatro horas diárias.

É de referir ainda que no Centro Escolar do Corim/EB1 de Corim frequentam no total 272 crianças, em que 70 pertencem ao pré-escolar e as restantes ao primeiro ciclo.

A escola deve definir horários de funcionamento das atividades escolares, segundo o Despacho n.º 5106-A de 12 de abril de 2012, sendo que, este é fixado pelo diretor, após ter sido ouvido no conselho geral. Assim, no Centro Escolar do Corim/EB1 de Corim, o início das atividades curriculares é distinta de turma para turma, assim sendo, na turma do 3ºD, onde decorreu todo o contexto de prática supervisionada, a entrada realiza-se às 09:00h e o término para hora de almoço concretiza-se das 12:30h às 14:15h, existindo um intervalo na parte da manhã, das 10:30h às 11:00h. Já no que diz respeito à parte da tarde varia de dia para dia, assim, na segunda-feira e quinta -feira os alunos entram às 14:15h e a hora de saída é às 15:15h, na terça-feira e sexta-feira a entrada mantem-se mas a saída é realizada às 17:45h, finalmente na quarta-feira a hora de saída realiza-se às 16:15h (cf. Anexo 2 B 3).Nos dias em que os alunos saem antes das

16:30, isto é, na segunda-feira, na quarta-feira e na quinta-feira, decorrem as atividades de enriquecimento curricular que iniciam por volta das 15:15h ou 16:15h e terminam às 17:45h.

Como principais atividades curriculares que são de carácter obrigatório para todos os alunos e 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 e Educação moral e religiosa, cuja frequência não é obrigatória (Agrupamento de Escolas de Águas Santas 2012-2015).

2.2. CARATERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO

Durante o período de intervenção na prática pedagógica, e de acordo com o artigo 19.º do Decreto-Lei n.º 43, de 22 de fevereiro de 2007 que define as orientações dos educadores cooperantes, a díade foi acompanhada pela orientadora cooperante APC, numa turma de 3º ano. Esta é composta por 25 alunos, 13 do género masculino e 12 do género feminino,

É uma turma heterogénea, na medida em que o nível sociocultural e económico é bastante diversificado, sendo que, a grande maioria dos alunos pertence a famílias com um nível de vida bastante razoável, não revelando assim dificuldades económicas. 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 (existindo seis pais e oito mães, perfazendo assim, num total de 14), e os restantes possuem habilitações literárias que situam-se entre o 2.º ciclo e o Ensino Secundário. Apenas um pai possui o 1.º ciclo do ensino básico (cf. Anexo 2 B 4). Neste contexto e atendendo às formações académicas, verifica-se uma

heterogeneidade em relação às profissões dos encarregados de educação, ressalvando a existência de pais desempregados (cf. Anexo 2 B 5).

Inicialmente, através da observação, foi verificado que na turma existia um ambiente de trabalho agitado e consequentemente distração por parte dos alunos, sendo que, a participação é desordenada devido à necessidade/gosto pela partilha de tudo o que envolve as atividades realizadas. Contudo, alguns alunos (LA e IM) revelam pouco envolvimento nas tarefas académicas, sendo que, existe um ótimo espírito de entreajuda entre a turma, levando a que estes se desenvolvam ajustadamente.

Remetendo esta parte do relatório para as relações/interações estabelecidas entre os diferentes intervenientes do processo educativo, no que diz respeito à relação aluno-professor, é crucial destacar a existência de um trabalho mais exclusivo, por parte da orientadora, na imposição de regras, na consolidação de conteúdos, para que todos alunos possam acompanhar as tarefas, verificando-se, assim, um ambiente agradável na sala de aula. Por conseguinte, nas relações aluno-aluno, é de salientar que são um grupo competitivo, contudo, ajudam-se mutuamente, nas tarefas, respeitam as opiniões dos colegas e no recreio (intervalo) realizam brincadeiras entre si e entre elementos de outras turmas.

Não foi possível ainda, verificar a interação Professor- Encarregado de Educação, visto só ter passado um mês da nossa intervenção.

"Uma decisão importante que a maioria dos professores toma no início do ano letivo relaciona-se com a configuração do espaço" (Arends, 1995, p.93).De acordo com esta citação, o espaço da sala de aula, não pode ser olvidado 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 3ºD, situada no 2º piso do edifício velho da escola, é composta por um conjunto de seis mesas dispostas por cinco filas, estando um aluno organizado sozinho encostado de um dos lados a uma das filas, de forma, a que este esteja centrado com os outros alunos sem que este perturbe os restantes. A secretária da Professora

encontra-se de lado para os alunos, não correspondendo, assim, à forma tradicional (cf. Anexo 2 B 6). A sala dispõe de três armários que proporcionam a arrumação dos materiais dos alunos e também da professora cooperante, um computador, um quadro interativo, um quadro branco e um projetor (cf. Anexo 2 B 7). Ainda na sala, encontra-se materiais não-estruturados para trabalhar a unidade curricular de matemática (colar de contas, molas que foram trazidos pelo docente titular e pelos alunos) e materiais estruturados, como o Ábaco Vertical e Horizontal, Geoplanos, entre outros. Os placards, dispostos pela sala (sendo estes dois), são um recurso de extrema pertinência, 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 (cf. Anexo 2 B 8).

Sinteticamente importa referir que o espaço é um dos co construtores do sujeito educativo e cada escola/agrupamento deve ter em consideração o bem-estar e o conforto dos seus alunos, sendo que, deve proporcionar um bom ambiente educativo e principalmente uma boa relação entre todos os intervenientes que fazem parte do contexto/meio circundante ao aluno.

A caracterização da instituição, realizada ao longo deste capítulo, será o ponto de partida para o capítulo seguinte, Capítulo 3, que focar-se-á na análise e descrição reflexiva das opções e estratégias adotadas, baseadas nas observações realizadas.

2.3. QUADRO TEÓRICO E METODOLÓGICO UTILIZADO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Fazendo seguimento a toda a contextualização realizada ao longo deste capítulo, é fulcral mobilizar o quadro teórico e metodológico utilizado na prática educativa, que elucide às estratégias utilizadas na Investigação- Ação e

que escoram o desenvolvimento de competências e de co construção de saberes de um Professor Investigador em contexto de ação.

A Investigação-Ação pode ser descrita como uma panóplia de metodologias de investigação que incluem ação e investigação ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou espiral, que reveza entre ação e reflexão crítica (cf. Anexo 2 B 9). Assim, o professor deve assumir, uma posição investigativa e reflexiva, de forma, a dar mais sentido e significado à prática pedagógica, uma vez que o ciclo de investigação-ação estipula sobre a mudança e a procura de conhecimento através das ações do profissional de educação.

Segundo Schon, 1983, cit. Coutinho et al (2009)

> O professor (…) possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção.

Um dos pioneiros e defensor da Investigação cientifica em educação, foi John Dewey. Este procurava o desenvolvimento da sociedade americana e a cura das feridas sociais provocadas pelos efeitos da Revolução Industrial. Dewey, (citado por Esteves, 2008, p.25), diz-nos que ele próprio,

> Desafiou os fundamentos tradicionais na educação escolar, assentes, até então, na perspectiva do ensino centrado no professor e no currículo. Propunham a criação de programas educacionais centrados na criança, mediante os quais se pretendia desenvolver o pensamento crítico, as atitudes democráticas e o trabalho cooperativo. A investigação era entendida como um recurso indispensável para o progresso educacional.

Segundo Elliott, citado pelo mesmo autor (2008, p.18), “Podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre”, este diz-nos, ainda, que

existem duas forças implícitas nesta definição, sendo estas, "o desejo de melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação." Estas noções remetem para o conceito de desenvolvimento pessoal/profissional, para o qual é necessário a compreensão dos ambientes e das ações que realizamos na prática de investigação dos mesmos.

Na opinião do autor Mckernan, citado por Ibid. (2008, p.20),

> Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos conhecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigação-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

Assim, torna-se fundamental que o docente encare a investigação como uma ação em constante busca de saberes de modo a compreender as diferentes realidades de cada criança/alunos, permanecendo e pensando na mudança, verificando e esclarecendo as decisões sobre a ação. Nesta linha de pensamento importa salientar que a reflexão subjaz este momento de investigação, assim sendo, e de acordo com Zeichener (1993, p.16) a

> Reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores têm teorias que podem contribuir para uma base codificada

> de conhecimentos do ensino (…) é bastante claro que a melhoria das escolas não pode depender só dos conhecimentos produzidos nas universidades.

Korthagen (2009) reforça que a reflexão possibilita que o professor se aperceba de aspetos inconscientes do ensino, tornando-os conscientes, tornando-se mais percetível às diversas situações educativas. Seguindo esta ideologia, Oliveira & Serrazina (2002) mencionam que a mesma pode ter várias finalidades, nomeadamente ter como objetivo primordial fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre a sua prática, as razões da sua ação e as possíveis consequências da mesma, assim como servir apenas para justificar essa mesma ação. Logo, a prática reflexiva dum professor promove uma escola mais eficaz e sustentável pois encaminha o professor para um constante processo de aprendizagem "responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional" (Zeichener, 1993, p.17).

Esta é também a perspetiva de Moreira (2001) citada por Sanches (2005, p.129), referindo que,

> A dinâmica cíclica de ação-reflexão, própria da investigação-ação, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objetos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre ação e reflexão que reside o potencial da investigação-ação enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica.

Mais recentemente e no mesmo sentido, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) referem que o ser profissional reflexivo é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para representar o já executado em nome do projeto e da reflexão que

constantemente o reinstitui. Efetivamente a formanda, durante o seu estágio corroborou através da ação e também em diálogos com a díade e com a orientadora cooperante, que em determinadas situações ou momentos, foi fulcral modificar e adaptar a ação já planeada anteriormente, isto é, no decorrer da atividade surgia pequenas pontos que era necessário desenvolver e então a atividade era modificada naquele momento (na ação), dando mais evidencias de ser significativo para os alunos, sendo que, a planificação é assim flexível e transformável. Também, segundo Esteves (2008), pode definir-se Investigação-Ação, como um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.

Estrela (1994) considera a observação como um momento imprescindível para uma adequação das atividades às características da turma. De facto a turma "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, 2007, p. 30), fomentando o ajustamento das estratégias, recursos e conteúdos a explorar. Segundo Esteves (2008, p.87), "A observação permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto.", assim sendo, esta tem de ser treinada, contudo, "a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando" (ibidem, p.87). Assim, com a experiência obtida com a prática pedagógica é necessário referir, que apesar das observações diretas realizadas na ação serem de extrema importância, pois traz-nos uma perceção autêntica da realidade, contudo é de referir que para corroborar estas observações foi necessário recolher dados objetivos e concretos, o que implicou uma observação focalizada, intencional e suportada pelos pressupostos teóricos (Trindade, 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 2 A 1),as grelhas de registo e observação dos alunos (cf. Anexo 2 B 10) e, ainda, o registo fotográfico do processo de ensino e de aprendizagem (cf. Anexo 2 A 2), além de suas notas soltar evidências da prática. 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 2 B 11) do PTT (cf. Anexo 2 B 12) das conversas informais estabelecidas com a orientadora cooperante, cujos dados eram registados sob a forma de notas de campo, e em forma de entrevista, realizada à mesma (cf. Anexo 2 A 3).

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

> 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).

Assim sendo, nos primeiros momentos de observação, verificou-se que as principais dificuldades sentidas pelos alunos relacionavam-se com saber estarna sala de aula, o trabalhar em grupo e em pares. Quanto aos interesses, demonstravam o desejo de ouvir e contar histórias literárias e diferenciadas, de trabalhar na vertente da matemática, através de jogos Lúdico-pedagógico. Deste modo, as áreas prioritárias de intervenção prendiam-se com área não disciplinar de educação para a cidadania, a área disciplinar de português e Matemática.

De forma a praticar esses momentos, são criadas grelhas de observação, como referido anteriormente. Segundo Reis (2010, p.29)

> grelhas de observação de fim aberto, que permitem a recolha de dado exploratórios sobre áreas muito abrangentes como, por exemplo, a competências do professor, as características dos alunos e/ou o ambiente d sala de aula [ou] grelhas de observação focadas em comportamentos o acontecimentos em áreas muito específicas, para análise e discussão mais fina e aprofundadas.

Para além dos instrumentos supramencionados, que ajudaram na observação, realizou-se a análise dos programas das áreas disciplinares e das metas curriculares, bem como as planificações semanais cedidas pela orientadora cooperante e as planificações mensais (realizadas pelas professoras do 3.º ano da escola do Corim). 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.

Para poder existir esta prática e o "Aprender Praticando", é preciso planear para podermos prever o que irá acontecer na realidade do dia-a-dia. No momento de planificar, para além de ter em ponderação o que estava estabelecido nos programas das diferentes áreas disciplinares e metas curriculares das áreas disciplinares de Matemática e Língua Portuguesa, 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 teve um papel preponderante, dado que o processo de ensino e de aprendizagem deve concretizar-se de forma integrada, como se pode confrontar nas planificações em anexo. Ao planificar, tentou-se sempre celebrar as ligações de articulação entre as diferentes áreas curriculares.

O docente deve ter em consideração a seleção dos conteúdos e definição dos objetivos/descritores de desempenho, a escolha das atividades, o tempo disponibilizado e os recursos e materiais, centrando-se em três questões: o que ensinar; que estratégias adotar e que capacidades a desenvolver nos alunos.

Deste modo, o profissional de educação organiza 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 crucial no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, a planificação deve ser encarada como um plano flexível, e não como um percurso prescritivo ou rigoroso que teria que ser seguido à risca, uma vez que deve adequar-se às circunstâncias do momento (Diogo, 2010), estando de acordo com a gestão do tempo, a organização da sala, os recursos necessários para o seu desenvolvimento e a diferenciação pedagógica, 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, uma vez 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.

Analogamente à gestão e organização do tempo, o docente deve considerar que a gestão eficaz do tempo pode manipular significativamente a aprendizagem dos alunos, assim como, a organização do mesmo, que deve ser flexível e diversificada, promovendo a compreensão de referências temporais para os alunos.

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 2 A 4) e as posteriores (cf. Anexo 2 A 5) (cf. Anexo 2 B 13).

Assim, é fulcral referenciar que a supervisão no processo de formação de um profissional de educação é trivial para que o futuro docente desenvolva boas práticas, daí salvaguardar que as funções de um supervisor estão relacionadas com o ensino, motivação, orientação. Aquando às 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 A 6, tendo como principal objetivo aprimorar a sua atuação. Na parte inicial do guião eram descritas as sínteses das evidências que emergiram da reflexão retrospetiva e que suportavam 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, por último eram referidos os aspetos de atuação que a formanda considerava importantes serem observados, como é exemplo a relação estabelecida com os alunos, a adequação do tom de voz, a forma como patenteava e explicava determinado conteúdo, entre outros que podem ser observados no anexo em cima supracitado.

De forma a verificar o feedback na aula da aprendizagem dos alunos, optou-se por utilizar instrumentos de observação e verificação (cf. Anexo 2 A 7). Segundo o NTCM (1998), a avaliação "é um processo regulador da aprendizagem que envolve planeamento, recolha de informação, interpretação de resultados e tomada de decisões". Note-se que a avaliação é formativa ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, iniciámos com a avaliação diagnóstica, seguida por uma avaliação constante ao longo de tofo o processo educativo, pelo que ao fim de cada semana registávamos os seus desempenhos segundo os descritores.

No fim do 1.º período foram avaliados em fichas próprias (sumativas) e no final do ano ressalvou-se que a avaliação é realizada e verificada em diferentes momentos do processo educativo.

Toda a planificação e ação da prática passaram por momentos de reflexão. Segundo Shöon (1992, citado por Oliveira, I. & Serrazina, L., 2002), a reflexão pode ser retrospetiva, 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, 2011, p.55). De patentear que através da observação realizada, o par pedagógico compreendeu a necessidade de partilha de documentos e atividades realizadas pelas e com as crianças, pelo que na sua ação desenvolveu um projeto de intervenção no sentido de dar a conhecer à família as atividades que se consideram concernentes e apelativas para o desenvolvimento dos seus educandos. Neste sentido, criou-se uma disciplina na plataforma *moodle*, na medida em que apenas a turma do 3.º D e seus familiares tinham acesso. Este projeto será explorado no capítulo seguinte.

Alguns professores utilizam o diário como a sua fulcral estrutura de registo escrito, isto é, a reflexão. Assim o diário para Esteves (2008, p.89) são "Colectâneas de registos descritivos acerca do que ocorre nas aulas, sob a forma de notas de campo ou memorandos (...), de observações estruturadas e registos de incidentes críticos.". Este acredita ainda que o diário representa o lado mais pessoal, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor investigador, levando a que esta analise, avalie, construa e reconstrua as suas perspetivas de melhorar e de se desenvolver profissionalmente. Tal como o diário de campo as narrativas também têm um papel fundamental nos momentos de reflexão.

Assim, a narrativa individual (cf. Anexo 2 A 8) edificou 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 & Moreira, 2007).

Concomitantemente, e através da narrativa colaborativa que promoveu 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 (cf. Anexo 2 A 9) teve como foco o trabalho colaborativo exercido entre as formandas nesta etapa de formação.

De forma a obter uma realidade não evidente através da observação, são criados também outros instrumentos necessários na investigação-ação e que auxiliam a encontrarmos novos aspetos do contexto educativo, como é o exemplo da entrevista.

A entrevista é uma das estratégias mais utilizada na investigação educacional, assim para Esteves (2008, p. 92-93) "a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde."

Refletindo retro e prospectivamente sobre todo o percurso de ação pedagógica, a formanda tem a noção que os instrumentos utilizados, 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, de 22 de fevereiro de 2007).

Ao investigarmos em educação estamos a auto refletir sistemática, individual e colaborativamente, desenvolvendo assim, o caminho para a construção de saberes que fomentam a progressiva emancipação profissional (Ribeiro 2014). Pois todo o profissional de educação caminha para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, sempre num continum e num crescendo, tanto pessoal como profissional.

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 pensamento, o presente capítulo descreve e analisa criticamente experiencias da prática educativa apresentando eventuais propostas de transformação no sentido da melhoria da prática pedagógica, constituindo um momento essencial da construção da identidade profissional docente que se inicia justamente na formação inicial de professores. Assim, construindo um perfil, a formanda desenvolve saberes na vertente profissional e pessoal consciente do processo complexo, dinâmico e evolutivo, da formação que sustenta este perfil. Releve-se a importância 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 retrospetivo relativamente a todo o processo de intervenção pedagógica, desenvolvido pela formanda, no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, contemplando os pressupostos teóricos e legais presentes 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 contribuiu para o reconhecimento daquilo que se fez e do que ainda não se domina, possibilitando, uma reorientação na sua atuação e uma melhor compreensão sobre si mesma enquanto futura profissional de educação.

No âmago do processo investigativo, que diz respeito à reflexão crítica, sistemática das ações desencadeadas pelo professor, revela-se importante, como referido no capítulo anterior, a recolha de dados nomeadamente no que diz respeito 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, procedeu-se inicialmente a uma observação contínua, sistemática e intencional que, aliada à reflexão permitiu uma planificação mais clara e profunda para uma intervenção mais eficaz. Acresce que a observação, planificação, ação, avaliação e reflexão são etapas que se interligam e que se influenciam 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.

A análise das ferramentas supracitadas teve um papel decisivo 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).

Note-se que, de acordo com a perspetiva 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, 2001; Portugal, 1992; Vygotsky, 1999).

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

De forma a introduzir as práticas, é necessário fazer uma breve referência à análise do contexto e da turma em questão. Assim, a turma do 3.º D é constituída por 25 alunos, todos com oito anos de idade, sendo que duas dessas crianças são retidas do 2.º ano, permanecendo na turma por falta de vagas. Efetivamente, a turma é constituída por 23 alunos do 3.º ano e dois do 2.º ano, conquanto estas crianças acompanhem a turma do 3.º ano, realizando as mesmas tarefas e atividades dos restantes colegas. É importante referir que estas duas crianças demonstram dificuldades de aprendizagem, estando a seguir as orientações delineadas nos seus Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual (PAPI), com as medidas necessárias, tendo apoio pedagógico duas vezes por semana. Estas crianças mostram-se bastante inseguras e são pouco autónomas. Foi verificado também que estas crianças trabalhavam bem em par, contudo aquando em atividades em grandes grupos o seu empenho era excecional e queriam participar e colaborar com os outros, mostrando assim o que sabiam e conversavam com os outros, de forma a aprenderem mais coisas. Num desses momentos, um dos alunos com necessidades falou com a formanda e disse: "o G. ensinou-me o que fazer quando são os contrários", isto a referir-se da temática dos antónimos.

É importante referir que estes dois alunos tinham conteúdos diferentes e que era dado a escolher o que queriam aprender, isto é, se queriam acompanhar a turma com conteúdos do 3.ºano ou se queriam trabalhar nos seus conteúdos, 2-ºano. Todavia, apesar de haver esta opção por parte dos alunos, as formandas, planeavam as atividades para todos, realizando a diferenciação pedagógica para estes dois alunos, como iremos verificar ao longo deste capítulo.

Assim, uma das primeiras intervenções da formanda, que aconteceu em parceria com a díade de formação, teve como principal foco a integração de regras na sala de aula. Esta foi desenvolvida pelo facto dos alunos apresentarem um comportamento menos adequado à sala de aula, o que era bem visível na turma naquele momento, as formandas assim, decidiram organizar com os mesmos o quadro do comportamento, sendo que, os alunos é que delimitaram quais os códigos de conduta e as suas regras de comportamento que nele incidia (cf. Anexo 2 A 2.1). Esta atividade articulou-se numa aula de matemática, nomeadamente, conteúdo programático ao nível das tabelas, envolvendo interdisciplinaridade com a aula de oferta complementar, que compreende atividades relacionadas com a cidadania, sendo que desenvolveu-se também momentos de português, uma vez que, leram para compreenderam e copiaram as regras estabelecidas do quadro. Esteve também presente a área de expressão Plástica, pois aquando a ilustração das regras, de forma a serem apresentadas e expostas na sala de aula, para que os alunos nunca se esqueçam das mesmas, e representar também uma ajuda para as reuniões do final da semana, de forma a compreender o porquê do código de conduta escolhido e delimitado para cada criança. Importa referir que no início do ano escolar, a professora titular havia estipulado algumas regras para o bom funcionamento das aulas, as quais alguns alunos referiram: “ser pontual; não arrastar as cadeiras; lavar as mãos antes de entrar na sala”. Todavia, vigorou-se um trabalho sobre as atitudes dos alunos, ficando visível na sala as regras que deveriam respeitar (cf. Anexo 2 A 2.2), 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 2 A 2.3) (cf. Anexo 2 B 14). Este recurso foi pensado para a avaliação de cada aluno, diariamente, constituindo assim, um instrumento de avaliação profícuo, na medida em que possibilitava que cada aluno refletisse sobre o seu comportamento, colocando uma bola verde, vermelha ou amarela, consoante o respeito ou desrespeito pelas regras. A escolha da cor das bolas foi da autoria das crianças, por representarem a

valorização e punição das atitudes (associadas ao jogo de futebol), o que nestes primeiros anos é fundamental, uma vez que estando a formar cidadãos, os alunos devem tomar consciência do que é punível ou não numa sociedade, e no contexto específico onde estavam: a sala de aula. De forma a reforçar positivamente o bom comportamento, a orientadora cooperante sugeriu que seria levado para casa uma pequena tabela com o comportamento diário, para que os pais tomassem conhecimento sobre o comportamento dos seus filhos, estabelecendo assim a articulação entre família e a escola.

Ainda em relação a esta estratégia de avaliação do comportamento, é de salientar que alunos como o I.M, A.S, J.L, D.M, melhoraram significativamente a sua postura e atitude na sala de aula, principalmente o I.M que inicialmente apresentava-se um aluno pouco concentrado, com intervenções inesperadas, mas que *a posteriori,* questionando durante o dia de aulas "professora, estou a portar-me bem?".

A formanda constatou que desenvolver a questão da educação para a cidadania na escola é 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). Segundo a Direção Geral da Educação (2013, p.1) - sobre a linhas orientadoras da Educação para a Cidadania, diz que, "enquanto processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo.", Assim, cabe à escola/Professor escolher os instrumentos e os conteúdos a trabalhar, adequando à turma e ao contexto que estão inseridos.

Considerando essa função social da escola, na sala de aula, o professor, assumindo uma pedagogia socioconstrutivista, não deve deixar de parte a

pertinência 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, citado por Marmeleira, 2012, p.20).

Posto isto, as formandas, tendo conhecimento da existência de uma ferramenta, isto é, o b-Learning, que permite desenvolver competências presencialmente e a distância, como a plataforma Moodle, decidiram criar uma disciplina para a turma. Esta ferramenta permitiu que os pais tomassem conhecimento das atividades desenvolvidas na sala de aula e que as próprias crianças pesquisassem e estudassem as temáticas trabalhadas anteriormente. Segundo Fernandes & Negrão (2008, p.20), citado por Duarte & Gomes (2011, p.873) o Moodle foi sobretudo utilizada nas escolas como forma de implementação e dinamização das TIC no contexto educacional quer como proposta didática para o apoio a determinadas disciplinas quer por um

> " […] projecto ao nível de escola, que passou pela criação e dinamização de disciplinas na plataforma Moodle […] um modelo que permitiu produzir transformações ao nível da organização […] onde a plataforma Moodle assumiu um papel determinante no quotidiano destes alunos."

Neste contexto de prática profissional, a utilização do moodle foi um projeto a nível da turma, que aludiu à utilização das TIC por parte dos alunos, visto que, alguns não tinham autorização para utilizar estes instrumentos, neste caso, o computador. Além disso, serviu para que a exposição de trabalhos realizados pelos alunos fosse lá colocada na página, correspondendo a uma organização semanal, onde eram colocadas imagens e/ou documentos que retratam as atividades, sempre acompanhadas de uma legenda.

Ainda em relação a esta ferramenta foi colocada uma breve apresentação do mesmo, com uma nota introdutória que explica a sua finalidade.

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 *Moodle* como uma estratégia de tornar o aluno mais ativo na gestão do mesmo. Assim,

> o acesso a uma plataforma de ensino e aprendizagem on-line, como o moodle, permite-nos criar espaços de apoio a disciplinas curriculares e extracurriculares […], isto relativamente aos alunos, porque também ela permite-nos criar espaços de interesse para os encarregados de educação e, deste modo, entusiasmá-los para a orla da educação dos seus filhos. Flores e Escola (2007, p.1385).

Esta ambiciosa interação não foi possível concretizar, pois só foi apresentada a ideia de criar o *moodle* (cf. Anexo 2 A 10) na reunião de pais, aquando a entrega de notas, sendo que, aí foi pedido os contactos de *email* para posterior adição à plataforma. O tempo revelou-se escasso após essa divulgação, na medida em que as formandas estariam apenas mais duas semanas no contexto. Todavia, o facto de as formandas terem iniciado este projeto foi favorável porque permitiu que os pais, alunos e professora cooperante soubessem que existe uma ferramenta de comunicação que interliga os vários autores, que esta tem potencialidades, além de comunicação, de desenvolvimento de competências curriculares e outras, que satisfaz os alunos abrindo o espaço de aprendizagem. Assim, perceciona-se que a orientadora cooperante continue este projeto digital, integrando as atividades que levarão os alunos a uma pesquisa e resolução de desafios.

Nesta sequência, releve-se o papel das TIC nas práticas da educanda aludindo a princípios construtivistas e à teoria de aprendizagem conetivismo. Neste sentido, através do programa Skype, desenvolveu-se a articulação de saberes cooperando com a comunidade educativa, nomeadamente com a

turma de 2.º Ano da mesma escola. A temática sustentou-se na partilha de experiencias relativas a conteúdos matemáticos, pelo que selecionou-se o referido programa, que permitiu o contacto direto com uma turma em tempo real, potenciando a comunicação, colaboração entre os pares e partilha de saberes. Os alunos mostraram- se motivados por partilhar com a turma em questão alguns dos trabalhos realizados na sala de aula, sendo que tentaram aperfeiçoar a atividade desejando serem reconhecidos pelo bom trabalho realizado. 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). Contudo, aquando a implementação da atividade referida anteriormente e refletindo na ação, foi impossível utilizar este programa, sendo que, foi solucionado realizar a articulação de saberes na mesma, todavia foi utilizada outra ferramenta, que não o Skype, utilizando assim o modo vídeo (cf. Anexo 2 B 15). Assim, cada turma fez um vídeo com a resposta e resolução do problema efetuado pela turma em questão. 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 reflexão, é de destacar que as práticas em sala de aula em quê se utilizavam as TIC se tornaram uma mais-valia para o processo de ensino e aprendizagem. Nos momentos de planificação em que as Tic surgiam como potenciais na motivação do aluno para a temática e como articulador dando significado à aprendizagem, assim sendo, "encontrar formas produtivas e viáveis de integrar as TIC no processo de ensino aprendizagem, no quadro dos currículos atuais e dentro dos condicionalismos existentes em cada escola" (Almeida & Fonseca, 2000, citado por Ponte, J.P.,2000, p.76). Contudo, é de referir que que dado os objetivos das aulas planeadas, os recursos selecionados permitiam a um melhor êxito aquando as mesmas, de forma, a que as aprendizagens fossem mais significativas para a turma.

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, levando assim a procurar diferentes programas e recursos.

Assim, relativamente à área disciplinar de Português, e porque a turma em questão revelava interesse em ouvir histórias, a leitura literária que "destina-se 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). Além desta estimulou-se a 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, isto é, com recurso histórias *online*, mas também a Histórias áudio, levando a que os alunos necessitassem de um escutar atento e focado. 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 "Uma entrevista ao Pai Natal", de Maria Alberta Menéres in *O livro do Natal*, Asa, 5.ª edição, 2004 (Excerto) (cf. Anexo 2 B 16), o conteúdo a abordar prendia-se com o conhecimento do tipo de texto associado, sendo este uma entrevista/diálogo e o conhecimento/aprendizagem dos pronomes pessoais, esta história foi o ponto inicial para este conhecimento, dado que tinha duas personagens. Então, podemos verificar que o texto é, assim, compreendido como ferramenta crucial que abre "(…) janelas para a vida, a cultura e a arte (…)" (Costa, in Martins, (1996, p.63)), sendo, portanto, de primordial importância a sua seleção. A partir deste desafio, a formanda questionou a turma sobre o que era uma entrevista, quais as suas bases e os seus intervenientes. Estes momentos de questionamento são cruciais para que os alunos compreendam e construam uma interpretação acerca das mensagens implícitas e explícitas num determinado enunciado (Colomer & Camps, 2002).

Posteriormente, foi realizada uma esquematização da informação do texto que permitiu a compreensão da como se efetuava uma entrevista, sendo que levou ao desenvolvimento de conteúdos e levou-nos diretamente para o desenvolvimento da aula de gramática sobre os pronomes pessoais. Como afirma Costa (2007, p.90), "o indivíduo, enquanto aprendente, desempenha um papel activo, é responsável pela sua própria aprendizagem e é interveniente directo na construção de conhecimento, à medida que reflecte sobre as suas experiências e interage em situações de aprendizagem significativas e contextualizadas".

Como a prática decorreu com uma turma de 3º ano de escolaridade, a ansiedade dos alunos para aprender novos conteúdos era bastante notória. Desta forma, as aulas de português centraram-se nesses interesses que estão similarmente 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 a norma padrão (Ibidem). 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 fortalecer os alunos para a escrita, bem como para a leitura e para a reestruturação da oralidade, no que diz respeito à explicação coerente de raciocínios.

Em observação numa aula orientada pelo par pedagógico, foi verificado que alguns elementos apresentavam 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, na área da matemática articulando com Estudo do meio, neste caso irei referenciar "O jogo do mercado" (cf. Anexo 2 B 17), esta consistia em que os alunos

trabalhassem em grupos de 4 ou 5 elementos. O Jogo do mercado é realizado como uma ida ao comum supermercado/mercadinho: a formanda efetua a banca do supermercado (cf. Anexo 2 A 2.4) e coloca os alimentos/produtos em exposição, em grupo, os alunos marcam/registam os produtos que vão comprar, o seu preço, o total e o troco que sobrou. Os alunos efetuavam o cálculo mental e verificavam se o resultado estava correto. Este jogo é de simples confeção, dependendo apenas de alguns produtos (para a banca), dinheiro (cedido pela orientadora cooperante),um tabuleiro de controlo para o professor (género de caixa registadora) e de peças com os produtos a serem comprados. Foi de extrema importância a folha de registo (cf. Anexo 2 B 18) utilizada, visto que, o jogo foi utilizado várias vezes na sala de aula (devido ao interesse dos alunos pelo mesmo). Assim sendo, verificámos que usar o registo dos alunos é, nas palavras de Máximo-Esteves (2008, p.92), "indispensável quando o foco da investigação se centra na aprendizagem dos alunos.", portanto é com este registo que os alunos aprendem a ouvir para poder efetuar as suas anotações, levando a uma aprendizagem mais significativa. É de referir ainda, que todos os produtos utilizados foram devidamente reciclados aludindo à educação ambiental, ligada à educação para a cidadania. Com esta atividade estimulou-se o trabalho de grupo, apesar de gerar inicialmente algum barulho (revelando-se, por vezes incomodo), os conteúdos e objetivos foram conseguidos e as crianças foram capazes de executar a tarefa da melhor forma, havendo um espirito de interajuda entre os grupos, o que levou a que as crianças/alunos com mais dificuldades fossem orientadas por aqueles que mais aprendizagens apresentavam, isto é, os alunos I. e L. foram colocados em grupos distintos e auxiliados pelos colegas, para que se ajudassem mutuamente. O trabalho entre grupos, neste contexto educativo, é considerado muito favorável, pois a relação de trabalho em cooperação e o sentido de interajuda existente entre as crianças, propicia um ambiente favorável a grandes e significativas aprendizagens, tanto para os alunos, como para a formanda.

Voltando a mencionar a área curricular de Português, no domínio da leitura, tornavam-se evidentes as dificuldades que os alunos apresentavam neste domínio. Assim, revelou-se perentório intervir assiduamente sobre este domínio, realizando momentos de leitura diários. Esses foram impreteríveis para colmatar tais dificuldades, sendo que no final do primeiro período, já era notória a evolução neste mesmo campo na maior parte dos alunos, ajudando os alunos com mais dificuldades, como a P, o I.M e o L. é de referir que a utilização das TIC para os momentos de leitura levava a que todos os alunos mostrassem interesse em participar nos mesmos, principalmente os que tinham mais dificuldades que mesmo que não fosse a sua vez de ler em voz alta, foi verificado pela formanda que acompanhavam a leitura dos colegas, realizando uma leitura silenciosa.

Uma das preocupações entre as mestradas e a professora cooperante era de articular todas as áreas curriculares, neste vertente irei referir uma atividade intitulada "João Ar-puro no País do fumo".

Assim, iniciou-se com a audição da obra "João Ar puro no país do fumo", de José Jorge Letria. Para Piletti (2006, p.154), quando usamos de maneira adequada, os recursos de ensino, estes contribuem para motivar e despertar o interesse dos alunos, sendo que, neste sentido a utilização de uma escuta ativa sobre a obra em questão, concorreu para que os alunos despertassem o interesse sobre a temática a trabalhar.

Seguidamente foi exposto no quadro interativo a referida história (cf. Anexo 2 B 19), para que, os alunos tivessem a perceção das imagens que compõem o mesmo, isto é, para uma melhor visualização para posterior discussão em grupo. Segundo Piaget, e a sua teoria do desenvolvimento cognitivo, a turma em questão encontra-se no Estádio operatório-concreto (8-11 anos), sendo que, neste estágio a criança desenvolve noções diferentes de tempo, de espaço, entre outras, sendo então capaz de relacionar diferentes aspetos e abstrair dados da realidade. Um importante parecer desta fase é o desenvolvimento da reversibilidade, ou seja, a capacidade da representação de

uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada.

Após uma exploração dos conteúdos da obra, foram distribuídas pequenas fichas de leitura (cf. Anexo 2 B 20),que depois foram corrigidas pela turma. Num segundo momento da aula, no que diz respeito à vertente da matemática, foi realizada uma ficha de trabalho servindo de ponte para o tema anterior e o tema de cálculo mental, já anteriormente abordado. Segundo Vygotsky (2003) todo o conhecimento tem a necessidade de ser mediado, situação esta que torna o papel do ensino e do professor mais ativo. O ensino deve então antecipar-se ao que o aluno ainda não sabe nem é capaz de aprender. Assim sendo, a formanda optou por neste caso em concreto a utilização de fichas de trabalho para antecipar e prever aquilo que os alunos sabem e quais os graus de dificuldade que estes apresentam, levando a uma melhor planificação de futuras atividades. Contudo refletindo após a ação, o uso às fichas de trabalhos poderia ter sido evitada e em vez da utilização das mesmas, poderia ter sido utilizado um trabalho em grupo abordando aquelas vertentes, tornando assim, o trabalho mais significativo e menos mediado.

Na continuação da atividade, passou-se para a área curricular de Estudo do meio. Inicialmente a formanda orientou uma pequena introdução ao tema "o sistema respiratório", sendo que, posteriormente realizado um diálogo de forma a que os alunos fizessem articulação e retirassem aspetos do texto/obra explorada e trabalhada anteriormente nesse dia (João Ar puro e o País do fumo). Posteriormente foi exposto no quadro interativo um PowerPoint do sistema Respiratório (cf. Anexo 2 B 21). Este serviu para consolidar todos os conteúdos referentes a esta temática, já trabalhados anteriormente. Para que as crianças tivessem uma melhor perceção do sistema respiratório, promoveu um momento de criação e de experimentação, sendo que cada criança criou um simulador, para sentir e visualizar o processo respiratório. Este simulador serviu para os alunos poderem observar o que acontece nos pulmões, durante os movimentos respiratórios, esta atividade será descrita posteriormente neste capítulo. Continuando esta temática, seguiu-se para as áreas de expressões,

sendo a expressão plástica e musical. As crianças teriam de recortar as imagens relativas ao aparelho respiratório presentes na ficha de trabalho (cf. Anexo 2 B 22), para, colarem no caderno, depois de legendadas, e, deste modo, organizassem o sistema Respiratório. Ainda, de forma a consolidar todos os conhecimentos dos alunos acerca desta temática, foi dado enfase a uma música que nos remete também a esta temática, sendo a música "o ar cá vem" (cf. Anexo 2 B 23). Este processo decorreu com a audição inicial, para que as crianças tivessem conhecimento do ritmo e do som da música, ouvindo-a duas vezes, uma com a letra e outra sem a letra. Foram lidas em voz alta as quadras da música e só na terceira audição da mesma foram então introduzidas as vozes das crianças.

Este tipo de aprendizagem foi reforçado em momentos posteriores com o objetivo de consolidar aprendizagens e de reforçar a compreensão dos alunos relativamente aos conteúdos estudados.

Em termos gerais, a formanda, com a realização da prática pedagógica, percebeu que o docente deve preocupar-se que a área curricular da 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 impostergável desenvolver nos alunos o raciocínio lógico, o cálculo mental, mas acima de tudo a comunicação matemática. Para o desenvolvimento de todos estes aspetos, o jogo internacional "Bingo" revelou-se uma mais-valia, como forma de consolidação de conteúdos matemáticos e de resolução de problemas. Esta ferramenta foi modificada, nomeadamente o título para "Bingo da tabuada" (cf. Anexo 2 B 24), e as regras do jogo adequaram-se aos objetivos da aula. A formanda decidiu realizar esta atividade, formando pares, no sentido de se ajudarem mutuamente a completar a tarefa, partilham saberes e conhecimentos. Assim, nesta atividade foram formados onze pares e um trio, formando assim doze equipas. Neste jogo, cada par recebeu uma cartela (cf. Anexo 2 B 25) contendo diversos resultados, e também marcadores (feijões). Em seguida, foi pedido a um aluno que retirasse, um a um, os números do "saco

da tabuada" (cf. Anexo 2 A 2.5), este número (operação) foi dito em voz alta e os demais alunos deveriam encontrar na cartela, se houvesse, o resultado do número sorteado, sendo o par vencedor aquele que primeiro completasse a sua cartela, e dissesse Bingo! É de extrema importância referir que os alunos teriam de registar no seu caderno a tabuada, isto é, as operações que iam saindo no saco da tabuada, para que todos efetuem as operações. O saco da tabuada consiste, num saco com numerais de um a nove, sendo que, este esteve sempre implícito o operador da multiplicação. Este jogo envolveu positivamente a turma, sendo que os alunos conseguiram trabalhar em pares como uma verdadeira equipa e principalmente aprenderam de forma lúdica e divertida. Segundo Piaget (1971), os jogos são essenciais na vida da criança sendo a atividade lúdica o berço das suas atividades intelectuais, indispensável por isso, à prática educativa.

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 terceiro ano de escolaridade estão vocacionados para a descoberta de si mesmo e envolvimento com o meio onde está inserido, entre outros. Assim, todas as atividades desenvolvidas respeitaram estes parâmetros, envolvendo o reconhecimento da sua identidade, como na atividade "O meu corpo- primeiros socorros", iniciada pela vinda de um bombeiro à escola, o Bombeiro André (cf. Anexo 2 A 2.6). Antes de iniciar o tema em questão "os primeiros socorros", foi colocada uma questão problema que serviu de mote para a continuação da aula e o decorrer da semana de trabalho. "Ontem eu estava sozinha em casa, quando de repente caí e magoei-me no braço e na perna. Mas não sabia o que fazer!". Foi colocado um Vídeo no computador, do *youtube* (cf. Anexo 2 B 26), previamente orientado na observação, seguido à visualização foram colocadas algumas questões orientadoras/ de compreensão: O que acham que eu devia ter feito? Deveria ter ligado a alguém? Será que existe um número em caso de emergência? Quais os cuidados que eu deveria ter com as minha feridas?.

Depois deste pequeno mote foi referido que tínhamos presente um senhor bombeiro a explicar alguns passos importantes em caso de alguns acidentes, tais como, hemorragia nasal, hemorragia na pele, ferimentos ligeiros que acontecem no dia-a-dia das crianças, mordeduras, picadas de insetos, entorses, entre outros, denominados importantes no quotidiano do alunos e que nos tiraria todas as dúvidas que tínhamos e explicaria o que devíamos fazer em caso de acidente. Seguiu-se uma pequena palestra e discussão do assunto em questão, sendo a argumentação um elemento desafiador na aprendizagem, o respetivo registo no caderno diário, de alguns cuidados importantes a ter em caso de acidentes na escola e em casa. Estes momentos de debate ou diálogo são vantajosos, 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, visto que, com este tema abordamos os cuidados a ter na escola e em casa em caso de acidentes ligeiros e criámos para a nossa sala uma caixa de primeiros socorros, sendo que foi pedido aos alunos que falassem com os pais para fornecerem material para a nossa caixa, tais como compressas, soro fisiológico, entre outros. Esta atividade verificou-se uma mais-valia, visto que, algumas crianças trouxeram em forma de pesquisa, outros casos de acidentes que não foram mencionados na escola, abrangendo ainda mais o conteúdo abordado, mas também levando a que acontecesse uma articulação escola/alunos/pais.

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

planeada atividade experimental, como “o que acontece ao respirarmos?” (cf. Anexo 2 A 2.7). 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 “o que acontece ao respirarmos?”, inicialmente e através de um diálogo, foram levantadas as preconceções dos alunos em relação ao conceito dos movimentos respiratórios, 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 o que é que se movia ao respirarmos, a maioria da turma respondeu que era o nosso peito, a formanda perante esta resposta pediu exemplos de órgãos que se moviam dentro do nosso peito para que conseguíssemos respirar, gerando assim um silêncio na sala. Foi então que com o auxílio de alguns alunos a formanda foi indicando o que iriamos precisar (materiais) para esta experiencia e aos poucos montado o simulador. Quando o simulador estava praticamente pronto um dos alunos disse que aquela experiencia parecia os nossos pulmões. Aí foi explicado que realmente aquele simulador significava os nossos pulmões. Seguidamente foram colocadas questões como: O que representam as partes que constituem a garrafa? E os balões? Qual é a parte da Inspiração? E a expiração? Qual é a diferença entres ambas?

O questionamento despoletado aquando o levantamento das preconceções, bem como antes de iniciar a experiência, levou a uma maior compreensão por parte dos alunos dos temas a serem tratados, tendo a formanda o cuidado de aumentar o tempo de espera por uma resposta, no sentido em que possibilita que os alunos estruturem a sua resposta e deem voz às suas ideias (Harlen & Qualter, 2006).

O objetivo da tarefa experimental consistia na identificação e valorização dos órgãos que compõem o sistema Respiratório e o funcionamento do mesmo, sendo assim, a compreensão do seu funcionamento e funções.

Ao longo das diferentes intervenções, a formanda constatou que o registo é um momento que deve acompanhar cada atividade e foi nesse sentido que no decorrer do estágio pedagógico elaborou diferentes recursos para que os alunos registassem aspetos essenciais das atividades, funcionando também como forma de concentração e participação nas mesmas. Esta afirmação resulta da visualização em momentos anteriores, da distração provocada pela exposição de atividades que implicavam o diálogo e a manipulação de materiais didáticos, sem o acompanhamento de um registo. Neste âmbito, e porque uma atividade experimental deve fazer-se acompanhar do registo das observações, bem como das conceções alternativas, os alunos registaram o processo e conclusões numa folha de registo/Guião da experiencia (cf. Anexo 2 B 27), fornecida pela formanda, confrontando *à posteriori* as suas preconceções com os resultados obtidos.

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. Futuramente gostaria mais de aprofundar este tema dado o interesse e motivação manifestado pelos alunos.

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

Nesta perspetiva articuladora a Expressão e Educação Dramática patenteou alguns momentos de atividades relacionadas com a Língua Portuguesa, através da mímica. Sendo exemplo, a atividade “Os primeiros socorros” (cf. Anexo 2 B 28), em que foram realizados pequenos grupos de três a quatro crianças. Para esta atividade, foi necessário uma abordagem em grupo, sendo que, foi explicado que cada grupo de crianças receberia um pequeno papel para

explicar um acidente, para que estes exemplificassem à restante turma qual o acidente e quais os cuidados a ter. Os colegas no final da dramatização iam de acordo com as pistas fornecidas, acertar no acidente que foi realizado em mimica. Os alunos eram convidados a dirigir-se à frente do quadro, escolher uma imagem e mimá-la, tendo os colegas que adivinhar do que se tratava. Os alunos mostravam-se muito motivados talvez pelo desejo de serem "excelentes 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 com outra abordagem. Contudo, foi possível verificar 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).

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 despoletou-se com o ensino e aprendizagem de músicas relacionadas com temáticas desenvolvidas "O meu corpo" de Alda Casqueira Fernandes, desenvolvida aquando a exploração do tema "o meu corpo- os primeiros socorros", a música " vai nevar, vai nevar"- cantos tradicionais, aquando a aproximação do Natal, a música "A fruta faz-me bem", no desenvolvimento do sistema digestivo, entre outras (cf. Anexo 2 B 29). Esta unidade, tal como as restantes atividades de expressões 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.

Quanto à área de expressão plástica, esta foi encarada como parte fundamental no dia-a-dia dos alunos, visto que, é uma das áreas em que os alunos não recebem horas extracurriculares e por vezes estes mostravam carência em querer efetuar projetos neste âmbito. Uma das atividades foi a

construção do postal de Natal (cf. Anexo 2 A 2.8), da árvore de natal (cf. Anexo 2 A 2.9) para a sala e respetiva decoração da mesma. Os materiais utilizados nesta atividade foram a favor do ambiente, sendo assim, materiais já utilizados para outras atividades em que os alunos (em debate) acharam por bem reutilizar, respeitando e cuidando da nossa natureza.

Por último, e não menos importante, é perentório referir que no horário letivo da turma apresentavam três horas por semana de oferta complementar. Em diálogo com a orientadora cooperante, foi decidido que nesta área iriamos abordar o domínio da Educação para a cidadania. Neste aspeto, uma das atividades planeada foi "Não faz mal ser diferente", obra de Todd Parr.

Esta atividade foi iniciada com um pequeno debate sobre o título da história, foram então colocadas algumas questões orientadoras: O que é ser diferente? Nós somos todos iguais? O que é respeitar? O que entendem por tolerância?

Seguidamente foi apresentada a história à turma, sendo que, a leitura foi realizada pela formanda em voz alta, de forma a colocar entoação nas palavras ou nas partes em que esta quis colocar o foco para posterior debate com os alunos. Como forma de mote ou conclusão foi pedido aos alunos que elaborassem um pequeno texto sobre o que é ser-se diferente. Esta atividade demonstrou ser pertinente, visto que, tínhamos um aluno na turma que tinha colocado óculos há pouco tempo, sendo que, algumas crianças desrespeitavam-no. Assim sendo, neste diálogo com as crianças formou-se uma união entre as mesmas, querendo ajudar o amigo num clima de interajuda. Ao ler os textos de cada criança, compreendi a importância da temática e, por conseguinte, da atividade, dado que aquele pequeno discurso/debate levou com que as crianças se tornassem mais conscientes e criticas das atitudes e comportamentos que por vezes assumiam.

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 em três dias semanais, mas também pelos diálogos

estabelecidos com a orientadora 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 a orientadora cooperante e o par pedagógico.

Por forma a melhorar a sua intervenção nesta modalidade, a formanda e o respetivo par pedagógico começaram 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 leitura, o desempenho a nível matemático e o seu empenho em trabalhos de grupo, entre outros. Estas avaliações possibilitaram que a formanda ajudasse os alunos a superar as suas limitações, promovendo a diferenciação pedagógica, como foi o caso dos alunos I. e L., visto que estes, ao pertencerem ao 2.º ano, tinham outras especificações, mas eram também avaliados nos mesmos momentos. 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 os alunos L. e o I.M, passava pela cópia de pequenos textos (num primeiro momento), visto que, os alunos apresentavam grandes dificuldades em acompanhar a restante turma. Num segundo momento já eram realizados os ditados às crianças acima supracitadas, mas em textos pequenos e diferentes da restante turma, sempre auxiliados por um elemento do par pedagógico.

Conforme a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) o princípio básico da escola inclusiva é o de, que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer diferenças, estilos, ritmos de aprendizagem ou dificuldades que possam ter. A mesma evidencia ainda que para equilibrar uma educação de qualidade a todas as crianças é necessário, de igual modo, adaptar estratégias, currículos e estruturas organizacionais para atender às necessidades individuais de cada criança.

As avaliações realizadas pela formanda dizem respeito à avaliação formativa que, tal como espelhado no capítulo um, deve, de acordo com o decreto-lei nº 139 de 5 de julho de 2012, 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, Carneiro, Fowell, Chung & Landsheere, 1996).

Aliada a esta avaliação formativa, surge a autoavaliação que permite que o aluno "desenvolv[a] 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 encontrasse o erro e corrigisse, só assim existia aprendizagem (Santos, 2002).

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 aperfeiçoasse a sua prática, superando as suas próprias similitudes na e após a ação.

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 formanda como "alguém com mais experiência e conhecimentos mais claros e refletidos 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 formanda 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 foi fulcral, pois permitiu chegar às conclusões apresentadas, neste capítulo, como são o fundamento para a escrita do capítulo seguinte, a Metarreflexão.

METARREFLEXÃO

O percurso de formação de um profissional de educação, segundo Oliveira & 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 metarreflexão 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 formanda.

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 formanda 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 formanda, em conjunto com a díade de formação (no caso da prática pedagógica referente ao 1.º Ciclo) e com a orientadora cooperante na Educação Pré-escolar, procurou aquando o momento de planificar, desenvolver estratégias e recursos pedagógicos que despertassem cognitiva, sensorial e esteticamente as crianças. Como é exemplo no contexto pré-escolar a caixa das sensações, o xilofone de água, o placar dos planetas, entre outros e no contexto do 1.º CEB, o quadro de comportamento, o cartaz das regras, os fantoches de colheres de pau, a criação do *Moodle*, entre outros. 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 perspetivada 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 formanda constatou que as suas questões não seriam nada mais que pequenos anseios que se foram dissolvendo, 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 desencadeou, na 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 ação; e "compromisso" para mobilizar as atitudes anteriores

(Dewey, 1933, citado por Oliveira & 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 I.G, na Educação Pré-Escolar, foi possível alterar a forma como a formanda introduzia um novo tema. Uma vez que de acordo com a mesma, 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 e ao momento de registo do mesmo, tornando a aula mais dinâmica e envolvente, evitando os momentos de monotonia. 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 perceção 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.

É de referir que o papel do professor/educador sofre transformações ao longo do tempo, isto é, o professor/educador de Ontem exponha as suas aulas de maneira pouco dinâmicas, não realizando reflexões com outros profissionais, o de hoje já tem a atenção de tornar o ambiente mais propicio a aprendizagens significativas, é reflexivo nas suas práticas e investigativo, pois é um dos alicerces de um profissional de educação, realizando sempre um

continuum na sua carreira (formação contínua). Ao perspetivar o professor/educador do Amanhã era importante que todos nós futuros profissionais e inclusive profissionais de educação tivéssemos consciência que estamos sempre a aprender e que o futuro está nas nossas crianças e que temos que continuar a batalhar por um futuro mais e melhor, de forma, a que os nossos alunos sejam sempre postos em primeiro lugar.

Na Educação Pré-Escolar a articulação com a comunidade educativa esteve implícita em vários momentos tanto de festividade como no dia-a-dia, sendo alguns de organização de eventos entre as salas, nas quais a formanda e as outras formandas, da Escola Superior de Educação, estavam a desenvolver a prática pedagógica, como é exemplo o *Dia das Experiências*, e a festa final de ano 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 Skype, estabelecendo-se uma videoconferência entre a sala do 3º ano de escolaridade do contexto de estágio pedagógico e a do 2.º ano da mesma instituição. Estes 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 formanda tem a total 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 retrospetiva em relação a todo o processo de intervenção pedagógica, que perfez 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 de 30 de agosto de 2001).

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 desencadeou 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).

Fazendo um balanço de todo o estágio ao longo do percurso de mestrado, considero que, de uma forma geral, as atividades que desenvolvidas tanto ao nível do pré-escolar como ao nível do 1.º CEB foram ao encontro dos interesses e necessidades das crianças. Procurei sempre proporcionar às mesmas momentos de aprendizagem com uma participação ativa durante todo o processo educativo, e toda a relação construída com cada criança e com os adultos da sala foram fundamentais para me ajudar a crescer em todo este processo-aprendizagem, pois o ser humano "aprende fazendo" em interação com os outros.

Naturalmente, conforme todas as vivências supracitadas, não posso deixar de referir que estas foram fundamentais para a construção do perfil ideal de uma futura Educadora/Professora, atendendo que esta se alvitre em constante formação. Assim, só me é possível terminar dizendo que, “Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções” (Arends, 1995, p.14).

Referências bibliográficas

Abreu, I. & Roldão, M. (1989). *A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos.* In C. Mourão, E. L. Pires & I. Abreu (Orgs.), O Ensino Básico em Portugal (pp. 41- 94). Porto: Edições ASA.

Alarcão, I. & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. (2ª ed.). Portugal: Edições Pedago.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.* Coimbra: Edições Almedina.

Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional. Revista território educativo, 7.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto "PROCUR". In *Revista do GEDEI,* 5, 62 - 88.

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.

Anjos, J. (2007). *Educação e Tecnologia: Uma aliança necessária.* Salvador.

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.

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. (2001). *A cultura da educação.* Porto Alegre: Artmed.

Caldeira, A. (2000). *Avaliação e processo de ensino aprendizagem.* Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out.

Candeias, A., & Simões, E. (1999). *Alfabetização e escola em Portugal no século XX:* Censos Nacionais e estudos de caso. Análise Psicológica, 17 (1), 163-194.

Carvalho, A. (2008). *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

Cobo, C. & Moravec, M. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación.* Barcelona: Colleción Transmedia XXI.

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.

Costa, E. (2007). *Gestão Estratégica da empresa que temos para a empresa que queremos*. 2 ed. São Paulo.

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

Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial naspráticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura, XIII (2),* 355-380.

Craveiro & Ferreira (2007). A Educação Pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro. *In Cadernos de Estudo, 6*. Porto: ESE de Paula Frassinetti.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino (A. Flores & E. Martins, trad.)*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (Coord.) (1998). *Os quatro pilares da educação*. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortezo.

Dias, C., Sorte, A., Pinto, J., Diáz, 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*, (pp. 202-214). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2011.

Diogo, F. (2010*). Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

Duarte, A. & Gomes, M. (2011). *Práticas com a Moodle em Portugal.* Trabalho apresentado em VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2011, In Actas da VII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2011, Braga: Universidade do Minho.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de Professores: um estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação, 7*, 101-110.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia deformação de professores.* Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (2002). *Teoria e Prática em educação. O particular e o global no virar do milénio - Cruzar saberes em educação,* (pp. 7-12). Lisboa: Edições Colibri, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Fernandes, D. (2007). *Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal*. In A. Estrela (Org.), I*nvestigação em educação: Teorias e práticas (1960-2005)* (pp. 261-306). Lisboa: Educa.

Ferreira, M. &Santos, M (2000). *Aprender a Ensinar. Ensinar a Aprender*. Porto, Edições Afrontamento.

Fino, C. & Sousa, J. (2003). *Alterar o currículo: mudar a identidade,* in Revista de Estudos Curriculares. 2.

Flores, P. & Escola, J. (2007). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º ciclo do ensino básico. Revista SOPCOM, (Online), 5, 1380-1393. Acedido de http://revistacomsoc.pt/index.php/5sopcom/article/viewFile/128/124, 2007, em 30 de setembro de 2015.

Flores, P. & Escola, J. (2010). A construção de uma cultra de paz atavés o conhecimento em rede. In A. Peres & R. Vieira (Coords.), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp. 205-221). Chaves: APAP; Leiria: CIID-IPL, 2010.

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: Politicas, Usos e Realidades,* (pp. 323 -342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.

Garrido, J., Carneiro, R., Fowell, S., Chung, F. & Landsheere, G. (1996). *A Educação do Futuro, o Futuro da Educação.* Lisboa: Edições Asa.

Guedes, F. (2004). *A enciclopédia* (VII). Lisboa: Editorial Verbo.

Hamachek, Don (1999). *Effective teachers: What they do, how they do it, and the importance of self-knowledge*. In Richard P. Lipka & Thomas M. Brinthaupt (Eds.), The role of self in teacher development (pp. 189-224). Albany, NY: State University of New York Press.

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.

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores – Concepções e práticas de orientação.* Lisboa: Ministério da Educação.

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,* (pp. 39 – 60). Mangualde: Edições Pedagogo.

Leite, C. & Fernandes, P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos. Novos contextos, novas práticas.* (2.º ed.). Porto: Edições Asa.

Lessig, L. (2005). Meros copistas- Os bens públicos na sociedade em rede: "opensource", redes " Peer TO Peer", Inovação e o redefinir dos direitos de propriedade intelectual. In *A sociedade em rede-Doconhecimento à acção política (pp.237-248*.) Lisboa: Centro Cultural de Belém.

Lima, M. (2004). *Entre o escrito e o vivido.* 2ª ed. rev. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

Lopes, A. (2007). *A identidade dos professores do 1º CEB entre o passado e o futuro.* In: Leite, C. e Lopes, A. (2007). Escola, Currículo e Formação de Identidades. pp: 173-192. Porto: Edições ASA.

Maia, J. (2008). *Aprender… Matemática do Jardim-de-Infância à Escola.* Coleção Panorama 10, (pp. 1-159). 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. Acedido 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.

Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

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*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Ministério da Educação (2003). *Sistema educativo nacional de Portugal* (Online), Organización de Estados Iberoamericanos. Acedido em 17 de dezembro de 2014, disponível em http://www.oei.es/quipu/portugal/index.html, 2003.

Moita, M. (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (org.*), Vidas de Professores*. (2.ª ed.), (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.

Mónica, M. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (1926-39)*. Lisboa: Presença-Gis.

Nascimento, M. (2005). *A construção da identidade profissional na formação inicial de professores.* Revista Portuguesa de Pedagogia, 39 (3).

National Council Teachers of Mathematics (NTCM) (1998). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar.* Lisboa: APM.

Niza, S. (2006). *Editorial. Escola Moderna,* 26 (5).

Niza, S. (2012). «Editorial», Escola Moderna, n.º 43 (5.ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo.* Sinpro, São Paulo.

Nóvoa, A. (Coord.) (1995). *Os professores e a sua formação.* 2.ª ed. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, A. (Org.), (2000). *Vidas de Professores.* Porto: Porto Editora.

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.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves. *Visão panorâmica da investigação-acção*. (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Pais, A. & Monteiro, M. (1996). *Avaliação – uma prática diária.* Lisboa: Editorial Presença.

Pereira, J. & Fonseca, M. (2001). *Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos.* In Educação & Realidade. It. 26 (2), (pp. 51-73), jul/dez. Porto Alegre

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

Perrenoud, P. (2002). *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.* Editora ARTMED. Porto Alegre.

Peterson, P. (2003). *O Professor do Ensino Básico– Perfil e Formação.* Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Piaget, J. (1971). *A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo.* São Paulo: Zanhar.

PilettI, C. (2006) *Didática Geral*. 23º Ed.- São Paulo: Ática.

Ponte, J. (2000). Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que desafios?. *In Revista de Iberoamericana De Éducacion, septiembre-diciembre, (024), 39-90.* Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia, la Cultura (OEI). Acedido em 1 de fevereiro, de repsitorio.ul.pt/handle/10451//3993.

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

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

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.ese.ipp.pt/mod/resource/view.php?id=15255.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da educação: Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Ribeiro, D. & Moreira, M. (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 (pp. 43-55).* Porto: Areal Editores.

Ribeiro, D. (2014). *Práticas Pedagógicas*. ed. 1, 1 vol. Luanda: Plural Editores.

Ribeiro, M. (1989*). A questão da qualidade do ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da* educação: 1955/1960. Em Aberto, Brasília, ano 8, n.44, p.35-44, out./dez.

Rodrigues (2011). *Evangelização e novas tecnologias. In Theologia, 2ª Série, 46, (2), 289-328.* Acedido a 29 de janeiro debooks.google.pt/books?id=aCNjiO6sxiMC.

Roldão, M. (2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação, 12* (34), 94-103.

Roldão, M. (2007b). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, (71), 24-29, 2007.

Roldão, M. C. (1999). Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática. (3ª ed.).* Porto Alegre: Editora ArtMed.

Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva.* Revista Lusófona de Educação, 5.

Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como?.In P. Abrantes & F. Araújo (org). *Reorganização Curricular do Ensino Básico Avaliação das Aprendizagens das concepções às práticas* (pp. 75-84). Lisboa: Ministério da Educação.

Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: M.E. /D.E.B.

Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto editora.

Sousa, J. (2001). *As missões (im)possíveis do professor. O bem/mal estar docente.* [Online]. http://www.uma.pt/jesussousa/Tribuna/7.pdf, consultado em setembro de 2015.

Tavares, J. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional.* Porto: Porto Editora.

Teodoro, A. (1994). *A Carreira Docente. Formação, Avaliação, Progressão.* Lisboa: Texto Editora

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA, 2002.

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de formação. Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

UNESCO. (Ed.). (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção. Na área das Necessidades Educativas Especiais*. Espanha: UNESCO. Retirado a 25/2/2014 de http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

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

Vygotsky. L. S. (2003). *A formação social da mente.* São Paulo: martins fontes. (trabalho original em inglês, publicado em 1984)

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

Zanini, R. (2006). A identidade Profissional do Professor de Matemática frente ao trbalho docente no ensino fundamental em ciclos. Tese de mestrado, online. http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/3/TDE-2007-06-

15T10:54:35Z-3501/Publico/dissertacao_renato_zanini.pdf, consultada em setembro de 2015.
Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.* Lisboa: Educa.

Documentação legal e outros documentos orientadores

Agrupamento Vertical de Águas Santas (2012). *Projeto Educativo* 2012/2015.
Circular nº 1/75, de 19 de Junho
Complemento Regulamentar Específico do Curso (2011). Online, http://www.ese.ipp.pt/cursos/mestrados/docs/CREC-MEPE1ceb.pdf , consultado em setembro de 2015.
Decreto de Lei n.º 178/71 de 30 de Abril. Diário do Governo nº 101 – I Série. Ministério da Educação Nacional. Lisboa.
Decreto n.º 18/140, de 28 de março de 1930: reorganiza o ensino primário elementar.
Decreto n.º 6/137, de 29 de Setembro. (29 de Setembro de 1919). Diário do Governo. N.º 198. I Série, pp. 2068-2080.
Decreto n.º 68/74, 21 de fevereiro, I Série n.º 44, p. 276 MOP/MEN, Introduz ajustamentos no Plano de Construções Escolares para o Ensino Primário, aprovado pelo Decreto n.º 43.674, de 8 de Maio de 1961.
Decreto nº 13/619, de 17 de Maio de 1927: promulga várias disposições sobre o ensino primário geral (primeira reforma do ensino primário iniciada pela ditadura militar).
Decreto-lei n. 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 15, Lisboa Ministério da Educação. Revisão curricular do ensino básico].
Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 126. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008 que aprova o regime de autonomia,

administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República I, Série A n.º 129. 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 172/91, 10 de maio, I Série A, n.º 107. Lisboa: Ministério da Educação.

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 n.º 38 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República I, Série A, n.º 166. Lisboa Ministério da Educação. Segunda alteração à Lei de Bases dos Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases de Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 538/79, 31 de dezembro, I Série n.º 300. Lisboa: Ministério da Educação. Presidência do conselho de ministros e ministério da educação.

Decreto-lei nº 27/279, de 24 de Novembro de 1936: estabelece as bases em que deve assentar o ensino primário.

Decreto-lei nº 38/969, de 27 de Outubro de 1952: regula a execução do Decreto-lei nº 38 968, de 27 de Outubro de 1952, que reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar.

Decreto-lei nº 40/964, de 31 de Dezembro de 1956: alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos (apenas para os rapazes).

Decreto-lei nº 42/994, de 28 de Maio de 1960: alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos, para ambos os sexos.

Decreto-lei nº 45 810, de 9 de Julho de 1964: alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, a partir do ano lectivo de 1964/65.

Despacho Conjunto n.º 25/SERE/SEAM/88, de 2 de Agosto, 2.ª Série, Nº 177. Lisboa: Ministério da Educação. Secretário de estado da reforma educativa-ministério da educação.

Despacho n.º 19/SERE/SEAM/90, em 15 de maio. Lisboa: Ministério da Educação. Incumbe cada direção regional de educação de promover a criação de uma escola básica de nove anos.

Despacho n.º 24/A/74 de 2 de setembro. Organização pedagógica e alteração dos programas do ensino primário.

Despacho n.º 40/75 de 8 de novembro. Gestão democrática no ensino primário.

Despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de abril. Diário da República, 2.ª série, n.º 73. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Normas relacionadas com as matrículas, distribuição dos alunos por escolas e agrupamentos, regime de funcionamento das escolas e constituição de turmas.

Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho. Diário da República N.º118, 2ª Série, 1º Suplemento. Ministério da Educação. Organização do Ano Letivo 2015/2016.

Direção-Geral da Educação, dezembro de 2012. Atualizado em novembro de 2013. Educação para a cidadania, Linhas orientadoras.

Junta de Freguesia de Águas Santas (2015). A freguesia. Acedido em 13 de janeiro de http://www.jf-aguassantas.pt.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/73 de 25 de julho. Diário do Governo n.º 173 – I – Série. Presidência da República. Lisboa. Aprovação das bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo.

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

ANEXOS 2 DO TIPO A

ANEXO 2 A 1- GRELHA DE OBSERVAÇÃO

Nome do professor: Ana Cruz Valente Observador: Andreia Câmara		Ano:3.ºano N.º de alunos: 25 Sala:		Turma: D Data:
Indicadores e exemplos de evidências	Nada evidente	Algo evidente	Bem evidente	Observações
1. O professor evidencia confiança como facilitador da aprendizagem.			x	
Exemplos de Evidências	- Expressa-se muito bem, tanto oralmente (com volume suficiente e velocidade adequada) como por escrito. - Fala fluentemente e em profundidade acerca dos conceitos. - Demonstra excelente conhecimento dos conteúdos. - Permite que os alunos façam perguntas, podendo aprofundar o assunto, se necessário. - Demonstra capacidade de adaptar a tarefa, se for necessário, para orientar ou aprofundar a aprendizagem dos alunos.			

	- Utiliza diversas atividades aplicativas na aula para fazer compreender o conceito. - Usa de forma efetiva o quadro, o projetor, material de apoio (e.g. textos) e audiovisuais. - Demonstra promover a interdisciplinaridade e a articulação de saberes.			
2. As opções de ensino do professor são eficazes no envolvimento dos alunos numa aprendizagem ativa.			x	
Exemplos de Evidências	- Os alunos estão envolvidos e excitados na tentativa de obterem respostas para as perguntas colocadas no âmbito de uma atividade. - Os objetivos são explicitados de forma clara. - Utiliza eficazmente as experiências, as ideias e os conhecimentos prévios dos alunos. - Sugere atividades que permitem aos alunos alcançar os objetivos propostos com satisfação e motivação. - Propõe tarefas desafiantes estimulando altas expectativas. - Utiliza o método expositivo e construtivistas de acordo com os objetivos das atividades e as diferentes necessidades educativas.			

	- Proporciona oportunidades aos alunos para que apliquem os conhecimentos. - Atribui aos alunos tempo adequado para responderem às perguntas. - Atenua as distrações dos alunos de forma construtiva. - Desenvolve relações interpessoais afáveis e de respeito mútuo, favoráveis à partilha de opiniões e à construção colaborativa do saber.			
3. O perfil do professor é o mais adequado à turma.			x	
Exemplos de Evidências	- Capta a atenção dos alunos. - Reage e adapta-se às alterações de atenção dos alunos. - Evidencia um entusiasmo sincero pelo tema da aula. - Adequa as estratégias de ensino à idade e às necessidades dos alunos. - Integra as suas aulas no programa de cada disciplina específica. - Organiza a aula de maneira que a relação entre os objetivos e as atividades seja clara. - Usa bem o tempo, realçando o que é mais importante e evitando digressões desnecessárias.			

4. A exposição dos conteúdos é a mais adequada para a turma em questão.			x	
Exemplos de Evidências	- Apresenta exemplos e demonstrações de determinados conteúdos. - Utiliza diversos meios audiovisuais. - Estabelece relação entre os novos tópicos da aula e os tópicos já conhecidos. - Utiliza textos na aula que estimulam a reflexão critica. - Estabelece relações entre os tópicos da aula e os tópicos das aulas anteriores e posteriores. - Mostra que domina a matéria e/ou as competências a desenvolver. -Cria expectativas que são simultaneamente razoáveis e desafiadoras. - Encoraja o pensamento independente, crítico ou reflexivo.			
5. O ambiente de trabalho utilizado pela professora é o mais adequado à turma consoante a suas necessidades de aprendizagem.			x	

Exemplos de Evidências	- Distribui os alunos de forma adequada às atividades de aprendizagem. - Adequa os recursos utilizados em cada atividade às necessidades de cada aluno. - Integra tecnologias de informação e comunicação ao longo das aulas. - Encoraja uma atmosfera positiva de respeito mútuo. - Mostra entusiasmo pelo assunto da aula motivando os alunos e na aprendizagem. - Encoraja e é responsivo à participação dos alunos. -Faz notar ou aprecia a compreensão de conceitos ou mestria de habilidades dos estudantes.				
6. Promoção da autonomia dos alunos.				x	
Exemplos de Evidências	- Cria oportunidades de negociação com os alunos (partilha de opiniões e decisões, atribuição de responsabilidades, etc.) envolvendo-os nas tarefas. - Cria oportunidades para a tomada de consciência dos objetivos de aprendizagem e competências a desenvolver. - Cria oportunidades para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem (desempenho, estratégias de aprendizagem, atitudes face à aprendizagem, métodos de ensino, etc.).				

	- Cria oportunidades de aquisição e/ou desenvolvimento de métodos de estudo e hábitos de trabalho. - Cria oportunidades para a experimentação de estratégias adequadas às necessidades e interesses dos alunos.			
7. Avaliação das aprendizagens dos alunos.			x	
Exemplos de Evidências	- Recolhe informação sobre a qualidade das aprendizagens realizadas, através de métodos diversificados (observação direta, análise dos trabalhos dos alunos, diálogo com os alunos, inquérito, diário, etc.). - Cria oportunidades para a auto e heteroavaliação da aprendizagem (progressos e resultados). - Fornece aos alunos informação acerca dos dados recolhidos e ajusta a atuação em função das avaliações realizadas.			
8. Diversificação e adequação de recursos didáticos.			x	

Exemplos de Evidências	- Seleciona materiais e recursos diversificados e motivadores (incluindo as TIC, se adequado), que permitem aprofundar conhecimentos e expandir competências. - Os recursos utilizados são adequados à idade e às competências dos alunos. - Os recursos utilizados são adequados às atividades propostas. - Os equipamentos são utilizados de forma segura. - Os recursos de aprendizagem são utilizados de forma eficaz, estimulando a aprendizagem de acordo com as culturas e as competências dos alunos.				
9. Organização da sala de aula.				x	
Exemplos de Evidências	- As mesas estão dispostas de forma a proporcionar aprendizagens significativas. - A distância entre os alunos é adequada para a dinamização das atividades, assim como, das suas interações. - Existe interrupções causadas por fatores diferentes. - Existe suficiente luz e espaço de trabalho na sala de aula. - Proporciona aos alunos oportunidades de participarem ativamente na aula.				

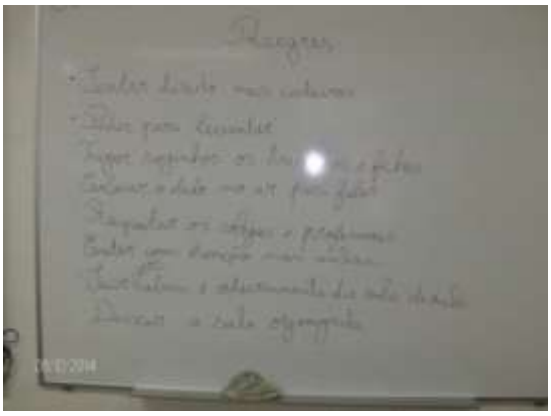
10. Relação pedagógica.			x	
Exemplos de Evidências	- Gere, com flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais, valorizando a diferença e combatendo situações de discriminação ou exclusão. - Fomenta um clima de abertura, respeito e confiança, promovendo a participação e a troca de conhecimentos e experiências entre os alunos e entre estes e o professor. - Incentiva à construção participada de regras de convivência democrática e promove estratégias de autorregulação das atitudes. - Mostra-se próximo mas exigente em relação aos alunos. - Utiliza uma linguagem coloquial e afetiva. - Promove o trabalho cooperativo. - Chama os alunos pelo seu nome. - Demonstra confiança nas possibilidades de aprendizagem de todos os seus alunos. - Estimula e reforça a participação ativa de todos. - Atende às diferenças individuais dos alunos.			

	- Face a situações grupais problemáticas, facilita a análise e a elaboração de propostas de ação. - Evidencia segurança no trabalho da aula e em relação aos alunos.				
11. Criação de situações e de experiências de aprendizagem no domínio das expressões			x		
Exemplos de Evidências	- Realizou atividades diversificadas adequadas, articulando/integrando os diferentes domínios na área da comunicação e expressão. - Cria situações e experiências de aprendizagem múltiplas e adequadas a cada aluno/grupo mais orientadas para o desenvolvimento de competências nos domínios das expressões, utilizando técnicas variadas.				
12. Espaço exterior (recreio)				x	
Exemplos de Evidências	- Espaço amplo. - Encontra-se adequado às atividades realizadas (brincadeiras). - Está preparado para as diferentes condições atmosféricas.				

ANEXO 2 A 2- REGISTOS FOTOGRÁFICOS DAS ATIVIDADES

ANEXO 2 A 2.1 – CÓDIGOS DE CONDUTA

ANEXO 2 A 2.2 – REGRAS DA SALA DE AULA



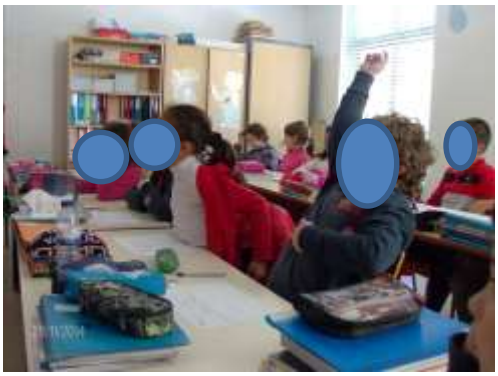
ANEXO 2 A 2.3 – QUADRO DO COMPORTAMENTO

ANEXO 2 A 2.4 – JOGO DO MERCADO

ANEXO 2 A 2.5 – BINGO DA TABUADA

ANEXO 2 A 2.6 – BOMBEIRO ANDRÉ

ANEXO 2 A 2.7 – EXPERIÊNCIA - SISTEMA RESPIRATÓRIO



ANEXO 2 A 2.8 – POSTAL DE NATAL

ANEXO 2 A 2.9 – ÁRVORE DE NATAL

ANEXO 2 A 3- GUIÃO DE ENTREVISTA

Nome:_____

Ano que leciona:_____

Idade: _____

Anos de experiência como professora do 1. CEB: _____

Percurso profissional
Objetivo: Conhecer alguns aspetos relacionados com o seu percurso profissional
Questões:

1. O que a levou a escolher a área profissional de ensino? E porquê mais especificamente o Ensino do 1.º CEB?

_____

_____

_____

_____

2. Qual foi o seu percurso académico? De que forma se mantém atualizado?

_____

_____

_____

_____

3. Já exerceu a sua profissão noutras instituições? Sente que desde que ingressou na sua atividade profissional a educação sofreu alterações?

_____

_____

_____

_____

Contexto escolar
Objetivo: Caracterizar o contexto em que a escola se insere
Questões:

1. Como caracteriza o meio envolvente?

_____

_____

_____

_____

2. Como influencia o ambiente escolar e o desenvolvimento das suas práticas?

_____

_____

_____

_____

3. Que número de crianças da turma almoça na escola?

_____

_____

_____

_____

4. Há crianças com dificuldades económicas? Recebem apoio?

_____

_____

_____

_____

5. O grupo apresenta alguma doença específica?

_____

_____

_____

_____

6. As crianças frequentam atividades após as aulas? Quais? Com que frequência?

_____

_____

_____

_____

Modelo pedagógico
Objetivo: Identificar o(s) modelo(s) pedagógico(s) em vigor e de que forma influencia a *praxis* educativa
Questões:

1. Qual(ais) o(s) modelo(s) pedagógico(s) que valoriza na sua ação? De que forma os promove?

_____

_____

_____

_____

Interação dos atores educativos
Objetivo: Compreender as interações dos atores educativos
Questões:

1. Como lida com os diferentes ritmos de aprendizagem?

_____

_____

_____

_____

2. Considera que os encarregados de educação se envolvem na vida escolar dos educandos? Como é que os motiva para a participação na vida escolar?

_____

_____

_____

_____

Organização do espaço /turma/tempo
Objetivo: Perceber de que forma a organização do espaço influencia a turma e qual a rotina estabelecida
Questões:

1. Como organiza o espaço? Porquê? Baseou-se em algum pressuposto teórico? Se sim, qual?

_____

_____

_____

_____

Plano de Trabalho de Turma (PTT)
Objetivo: Conhecer, identificar e caracterizar o plano de trabalho de turma
Questões:

1. Em que pressupostos assenta?

_____

_____

_____

_____

2. Os objetivos/estratégias que estabeleceu tem em consideração os interesses e necessidades das crianças e famílias?

_____

_____

_____

_____

3. Que atividades/projetos é que a turma está a desenvolver? E de que forma é que as crianças estão envolvidas?

_____

_____

_____

_____

Andreia Câmara
Olga Oliveira

ANEXO 2 A 4- PLANIFICAÇÃO INICIAL

Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim

Orientador(a) Cooperante: Ana Paula Valence Cruz **Turma/Ano**: 3.º D

Díade: Andreia Câmara e Olga Oliveira

Estagiária observada: Andreia Câmara **Data de observação:** 13/11/2014

12de novembro de 2014				
Áreas curriculares/domínios/ Descritores	**Tempo previsto**	**Percurso de aula (atividades/estratégias)**	**Recursos**	**Avaliação**
<u>Área Curricular:</u> - Língua Portuguesa **<u>Domínio:</u>** - Iniciação à Educação Literária; - Oralidade; - Leitura e Escrita; **<u>Objetivos:</u>** -Escutar para aprender e construir conhecimentos;	**Início:** 09:00h **Fim:**10:30h **Duração:** 01:30h 09:00 - 09:15 (15 min) 09:15- 09:40 (25 min)	**Atividade:** "O Senhor do seu nariz"" **Estratégias:** Entrada dos alunos na sala de aula Será realizada a audição da obra "o Senhor do seu nariz", de Álvaro de Magalhães. Esta será colocada no computador e as crianças ouvirão a história. Seguidamente será exposto no quadro interativo a	- CD com a obra "O Senhor do seu nariz", de Álvaro de Magalhães;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de Observação:**

-Produzir um discurso oral com correção; - Redigir corretamente; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Ouvir e ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular; - Exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos; -Ler um texto com articulação e entoação corretas a uma velocidades de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto; - Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário;	09:40- 10:10 (30 min) 10:10- 10:30 (20min)	história em PowerPoint (Anexo A), para que, os alunos tenham a perceção das imagens que compõem o mesmo, isto é, para uma melhor exploração do concreto. Após uma exploração dos conteúdos da obra, serão distribuídas pequenas fichas de leitura (Anexo- B) por parte da formanda. Esta será lida em voz alta (realizada pelos alunos) para explicação da ficha de trabalho. Esta ficha e obra está relacionada com o texto trabalhado na aula anterior (terça-feira). A Ficha será projetada no quadro interativo como forma de dinamizar a atividade. <u>Pós-Leitura:</u> Após a leitura da ficha, será feita a realização da mesma. De seguida, será realizada a correção da ficha, sendo que, a referida estará exposta no quadro interativo, de forma, a que os alunos possam ir ao	- Computador; - Projetor; - Quadro Interativo; -Colunas; - Anexo A- PowerPoint do sistema Digestivo; -Ficha de atividades- Anexo B.	- Observação direta.

		quadro responder à mesma, utilizando assim, o recurso e o domínio das TIC.		
	10:30- 11:00 (30 min)	Intervalo		
Área Curricular: - Matemática **Domínio:** - Números e operações; -Organização e tratamentos de dados; **Subdomínios:** - Adição e subtração; **Descritores de desempenho:** - Adicionar dois números naturais cuja soma seja inferior a 10000, utilizando o algoritmo da adição;	**Início:** 11:00h **Fim:**12:30h **Duração:** 01:30h 11:00- 11:15 (15 min) 11:15- 11:30 (15min) 11:30-12:00 (30 min)	**Atividade:** "Cálculo mental" **Estratégias**: Entrada dos alunos na sala de aula e relaxamento. Antes de ser desenvolvidas as fichas de atividades no manual, será trabalho um pequeno jogo de desenvolvimento de cálculo mental, de forma, a que seja alvo de motivação e interesse para o desenrolar da aula de matemática. http://www.junior.te.pt/servlets/Rua?P=Jogos&ID=56 (Jogo do cálculo mental do site- Júnior. Leitura por parte da formanda em voz alta para explicação da ficha de trabalho do caderno de fichas de Matemática (pp. 25-26)	- Caderno de fichas de Matemática- *A grande Aventura*. - Computador; - Projetor; - Quadro Interativo; - Internet;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** -Observação direta

- Subtrair dois números naturais até 1000, utilizando o algoritmo da subtração; - Resolver problemas de até três passos envolvendo situações de juntar, acrescentar; retirar, completar e comparar; - Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas, diagramas ou gráficos;	12:00- 12:30 (30 min)	Esta ficha está relacionada com o texto trabalhado na aula anterior (terça-feira). Esta será projetada no quadro interativo como forma de dinamizar a atividade. Realização da respetiva ficha. Correção da mesma, realizada oralmente (quando necessário) ou realizada no quadro interativo, se os alunos demonstrarem dificuldade nas atividades.		
	12:30- 14:15 (1h45min)	Intervalo para Almoço		
<u>Área Curricular:</u> Matemática **<u>Domínio:</u>** - Números e operações	**Início:** 14:15h **Fim:**15:15h **Duração:** 01:00h	**Atividade:** "Trabalhando a tabuada" **Estratégias:**	- Anexo F - Texto Informativa sobre o jogo	**Modalidade de avaliação:** Formativa

Subdomínios: - Multiplicação **Descritores de desempenho:** - Saber de memória as tabuadas do 7, do 8 e do 9; - Utilizar corretamente a expressão ”multiplicado de”;	14:15- 14:30 (15 min) 14:30- 15:15 (30min)	Inicialmente a formanda entrega aos alunos um texto informativo acerca do jogo da tabuada – Anexo F – explorando-a de seguida. Leitura: De seguida, realiza-se a leitura silenciosa do mesmo, por parte das crianças, posteriormente, a estagiária lê em voz alta uma vez, para exploração do texto (regras do jogo), efetuando algumas perguntas. O texto será projetado no quadro interativo como forma de dinamizar a atividade. Pós-Leitura: Após a leitura do texto, serão mostrados os cartões, as cartelas, as peças e o objetivo do jogo. De seguida, será apresentado, como se realiza o mesmo, pedindo o auxílio da professora cooperante ou da Díade. Serão ainda entregues aos alunos todas as peças que estes irão utilizar, de forma, a que tenham um	ou bingo da tabuada; - Computador; - Projetor; - Quadro Interativo.	**Instrumentos de avaliação:** - Observação direta

<u>Área Curricular:</u> Expressão Plástica **<u>Domínio:</u>** Exploração de Técnicas Diversas de Expressão; **<u>Subdomínio:</u>** Recorte, colagem; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Fazer sequências com imagens recortadas.	**Início:** 15:15h **Fim:**16:15h **Duração:** 01:00h (1hora)	conhecimento prévio e concreto de tudo o que irão fazer. (é de referir que antes da atividade, foi pedido aos alunos que estudassem a tabuada em casa, de forma, a que tivessem bons resultados no respetivo jogo) **Atividade:** "O sistema Digestivo" **Estratégias:** As crianças terão de recortar as imagens presentes na ficha de trabalho – Anexo C, de seguida, colam no caderno, mas com a sequência certa e posterior legenda das respetivas imagens do esquema, levando assim, à organização do organismo humano. <u>Questões orientadoras:</u> - Acham que este órgão faz interferência neste sistema? -Faz? Em que sentido? - É fundamental ou Secundário?	- Computador; - Quadro interativo; - Projetor; -Anexo D- esquema do sistema Digestivo; - Anexo D1- esquema do sistema digestivo;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** -Observação direta

		Tempo de arrumação do material, manuais e cadernos na mochila das crianças.		

13de novembro de 2014				
Áreas curriculares/domínios/ Descritores	**Tempo previsto**	**Percurso de aula (atividades/estratégias)**	**Recursos**	**Avaliação**
<u>Área Curricular:</u> Língua Portuguesa **<u>Domínio:</u>** - Oralidade; - Leitura e Escrita. **<u>Objetivos:</u>** -Escutar para aprender e construir conhecimentos; -Produzir um discurso oral com correção; - Ler em voz alta palavras e textos; - Redigir corretamente; **<u>Descritores de desempenho:</u>**	**Início:** 09:00h **Fim:**10:30h **Duração:** 01:30h 09:00 - 09:15 (15 min) 09:15- 09:30 (15 min) 09:30- 10:00 (30 min) 10:00-10:30	**Atividade:** "A história de uma maçã" Entrada dos alunos na sala de aula **Estratégias**: Primeiramente, será explicado aos alunos que será distribuído um texto para estes realizarem uma leitura silenciosa, de forma a treinarem a leitura, pois esta será avaliada ou verificada. Seguidamente, irá ser pedido aos alunos uma leitura em voz alta. Aqui, todos os alunos vão participar, lendo pequenos excertos do texto.	- Anexo E- texto descritivo sobre o sistema digestivo; - Computador; - Projetor; - Quadro Interativo.	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de Observação:** - Observação direta.

- Ler pequenos textos informativos; - Identificar o tema ou o assunto do texto; - Praticar a leitura silenciosa; - Ler em voz alta, após preparação da leitura; - Ler um texto com articulação e entoação corretas a uma velocidades de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto; - Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário; -Utilizar uma caligrafia legível; -Usar vocabulário adequado;	(30 min)	O texto será projetada no quadro interativo como forma de dinamizar a atividade. Posteriormente, à leitura será solicitado aos alunos para escreverem um texto informativo (esta matéria, isto é, o texto informativo já foi lecionada noutra altura, sendo que, este é apenas para consolidação dos conteúdos) sobre o tema trabalhado ao longo da semana, isto é, o sistema digestivo. Quem terminar antes da hora prevista poderá ilustrar o texto que compôs.		
	10:30- 11:00	Intervalo		

<u>Área Curricular:</u> Matemática **<u>Domínio:</u>** - Números e operações **<u>Subdomínios:</u>** - Multiplicação **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Saber de memória as tabuadas do 7, do 8 e do 9; - Utilizar corretamente a expressão ”multiplicado de”;	(30 min) **Início:** 11:00h **Fim:**12:30h **Duração:** 01:30h 11:00- 11:15 (15 min) 11:15- 11:45 (30 min) 11:45- 12:00 (15 min)	**Atividade:** “Bingo da tabuada” Entrada dos alunos na sala de aula e relaxamento. **Estratégias:** A turma será dividida em pares (2 alunos cada) Neste jogo, cada par recebe uma cartela contendo diversos resultados, e também marcadores (feijões). Em seguida, é pedido a um aluno que retire, um a um, os números do saco da “tabuada”, este número (operação) é dito em voz alta e os demais alunos devem encontrar na cartela, se houver, o resultado do número sorteado, sendo o par vencedor aquele que primeiro completar a sua cartela, e disser Bingo!	- Anexo G- Jogo do bingo da tabuada; - Computador; - Projetor; - Quadro Interativo.	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** - Observação direta;

	12:00-12:30 (30 min)	É de referir que os alunos terão que registar no seu caderno a tabuada, isto é, as operações que vão saindo no saco da "tabuada", para que todos efetuem as operações. O saco da tabuada consiste, num saco com numerais de 1 a 9, sendo que, este terá sempre implícito o operador da multiplicação.		
	12:30- 14:15 (1h45min)	Intervalo para Almoço		
<u>Área Curricular:</u> - Estudo do Meio **<u>Domínio:</u>** - Conhecimento do corpo Humano; **<u>Subdomínios:</u>** - Compreensão histórica Contextualizada;	**Início:** 14:15h **Fim:**15:15h **Duração:** 01:00h 14:15- 14:30 (15 min) 14:30- 15:15	**Atividade:** "O organismo Humano- Sistema Digestivo" **Estratégias**: Entrada dos alunos na sala de aula e relaxamento.	-Computador; - Projetor; -Quadro Interativo; -Anexo C- PowerPoint do	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de avaliação:**

Descritores de desempenho: - O aluno identifica e valoriza os órgãos que compõem o sistema digestivo e o funcionamento dos mesmos;	(45 min)	Será demonstrado o PowerPoint sobre o Sistema Digestivo no quadro interativo, de forma, a que as explicações sejam seguidas pelos alunos e que estes visualizem mais profundamente e que as possam concretizar, isto é, que seja possível de perguntar aos alunos onde fica um determinado órgão e estes se dirijam ao quadro interativo fazendo correspondência do mesmo.	sistema digestivo; -Boneco a 3D; -Poster do sistema Digestivo;	- Observação direta;

14 de novembro de 2014				
Áreas curriculares/domínios/ Descritores	**Tempo previsto**	**Percurso de aula (atividades/estratégias)**	**Recursos**	**Avaliação**
<u>Área Curricular:</u> Língua Portuguesa **<u>Domínio:</u>** - Leitura e Escrita; - Oralidade; **<u>Subdomínios:</u>** - Escutar para aprender e construir conhecimentos; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Ler pequenos textos informativos; - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos	**Início:** 09:00h **Fim:**10:30h **Duração:** 01:30h 09:00 - 09:15 (15 min) 09:15- 09:30 (15min) 09:30- 10:00 (30 min)	**Atividade:** "Era uma vez a vida- Sistema Digestivo" **Estratégias:** Entrada dos alunos na sala de aula Inicialmente, a estagiária questiona as crianças como forma de tomar conhecimento acerca dos saberes já adquiridos pelas crianças. Aqui será pedido que as mesmas explicitem com gestos onde e quais os órgãos que constituem este sistema. Visualização de um Vídeo sobre o tema O Sistema Digestivo, isto é, "Era uma vez uma vida- Sistema Digestivo". Antes de o visualizar será explicitado o que é suposto os alunos observarem, sendo que é, os órgãos constituintes, qual ou quais as suas	- Colunas; - Quadro interativo; - Projetor; - Computador; - Vídeo "Era uma vez a vida- Sistema Digestivo"- disponível no Youtube- Utilização da Internet;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de Observação:** - Observação direta - Ficha de trabalho

alunos e conhecimento do mundo; - Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; - Identificar informação essencial; - Pedir esclarecimentos acerca do que ouviu;	10:00- 10:20 (20 min) 10:20- 10:30 (10 min)	funcionalidades. Esta atividade é composta por uma escuta e visualização ativa, sendo que, posteriormente será analisado e pedido às crianças que registem e transcrevam aspetos importante para o caderno, para que, deste modo, seja complexa a aprendizagem do sistema em questão. Diálogo e discussão sobre o que as crianças escreveram e o que visualizaram. <u>Questões orientadoras:</u> - O vídeo está de acordo com o que já falamos sobre este sistema? -Achas que as personagens são reais? - Qual é a função deste sistema? - O coração é fundamental para este sistema? - Qual é o objetivo deste sistema digestivo? Seguidamente será fornecido um pequeno texto informativo (anexo- H) para que os alunos recortem e colem no caderno diário.	- Texto informativo- Anexo H.	

	10:30- 11:00 (30 min)	Intervalo		
<u>Área Curricular:</u> Matemática **<u>Domínio:</u>** - Números e operações; **<u>Subdomínios:</u>** - Sistema de numeração decimal; -Multiplicação; **<u>Objetivos:</u>** - Descodificar o sistema de numeração decimal; -Multiplicar números naturais; - Resolver problemas;	**Início:** 11:00h **Fim:**12:30h **Duração:** 01:30h 11:00- 11:15 (15 min) 11:15- 11:30 (15min)	**Atividade:** "Multiplicando" Entrada dos alunos na sala de aula e relaxamento. **Estratégias**: Antes de ser desenvolvidas as fichas de atividades no manual, será trabalho um pequeno jogo de desenvolvimento de cálculo mental, de forma, a que seja alvo de motivação e interesse para o desenrolar da aula de matemática. http://www.junior.te.pt/servlets/Rua?P=Jogos&ID=56 (Jogo do cálculo mental do site- Júnior.	- Computador; - Projetor; - Quadro Interativo; - Caderno de fichas de avaliação de Matemática- *A grande Aventura.*	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** -Observação direta

Descritores de desempenho: - Efetuar a decomposição decimal de qualquer número natural até um 10000; - Arredondar um número natural à dezena, á centena e ao milhar; - Saber de memória as tabuadas do 7, do 8 e do 9; - Resolver problemas de até três passos envolvendo situações multiplicativas nos sentidos aditivos e combinatório.	11:30- 12:00 (30 min) 12:00- 12:30 (30 min)	Leitura por parte da formanda em voz alta para explicação da ficha de trabalho do caderno de fichas de Matemática (pp. 25-26) Esta Ficha será projetada no quadro interativo como forma de dinamizar a atividade. Realização da respetiva ficha. Correção da mesma, realizada oralmente (quando necessário) ou realizada no quadro interativo, se os alunos demonstrarem dificuldade nas atividades.		
	12:30- 14:15 (1h45min)	Intervalo para Almoço		

<u>Área Curricular:</u> Estudo do Meio **<u>Domínio:</u>** - Á descoberta de si mesmo; **<u>Subdomínios:</u>** - O meu corpo; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - O aluno identifica e reconhece as funções vitais; - Conhecer alguns órgãos dos aparelhos correspondentes (boca, estômago, intestinos, coração): localizar esses órgãos em	**Início:** 14:15h **Fim:**15:15h **Duração:** 01:00h 14:15- 14:30 (15 min) 14:30- 15:15 (45 min)	**Atividade:** "o meu corpo e o sistema digestivo" Entrada dos alunos na sala de aula e relaxamento. **Estratégias:** Será apresentado o Anexo I- PowerPoint sobre o Sistema Digestivo no quadro interativo, de forma, a que as explicações sejam seguidas pelos alunos e que estes visualizem mais profundamente todos os diapositivos e que os possam concretizar, isto é, que seja possível de perguntar aos alunos onde fica um determinado órgão e estes se dirijam ao quadro interativo fazendo correspondência do mesmo.	- Anexo I – PowerPoint "o sistema digestivo"; - Computador; - Projetor; - Quadro Interativo;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** -Observação direta -Ficha de trabalho

representações do corpo humano; **<u>Área Curricular:</u>** Oferta complementar **<u>Domínio:</u>** -Educação para a cidadania; **<u>Subdomínio:</u>** - Valores; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Desenvolver os valores: respeito, solidariedade, amizade, entreajuda e tolerância.	**Início:** 15:15h **Fim:**16:15h **Duração:** 01:00h 15:15-16:15 (1hora)	**Atividade:** "Não faz mal ser diferente" **Estratégias:** Esta atividade será iniciada com um pequeno debate sobre o título da história. Aqui serão colocadas algumas questões orientadoras: -O que é ser diferente? -Nós somos todos iguais? -O que é respeitar? -O que entendem por tolerância? Seguidamente será apresentada a história à turma, sendo que, a leitura será realizada pela formanda em voz alta, de forma a colocar entoação nas palavras ou nas partes em que esta quer colocar o foco para posterior debate com os alunos. Como forma de mote ou conclusão será pedido aos alunos que elaborem um pequeno texto sobre o que é ser-se diferente.	- Anexo J – PowerPoint da história- "Não faz mal ser diferente" do autor Todd Parr; -Colunas; -Computador; - Quadro interativo;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** -Observação direta

	16:15- 16:45 (30 min)	Intervalo		
<u>Área Curricular:</u> - Expressão e Educação Musical; **<u>Domínio:</u>** - Jogos de exploração; **<u>Subdomínio:</u>** - Voz; **<u>Objetivos:</u>** - Cantar canções; - Participar em coreografias elementares, inventando e	16:45-17:00 (15 min) 17:00-17:40 (40 min)	Entrada dos alunos na sala de aula e relaxamento. **Atividade:** "O organismo Humano" **Estratégias:** Exploração e aprendizagem de uma canção relacionada com o tema abordado anteriormente, o sistema digestivo, mais concretamente a mastigação e a alimentação. Primeiramente, será realizada a leitura e exploração da letra, sendo que, esta leitura é realizada em grupo. Seguidamente, será lida em voz alta por todos os alunos, para que, seja realizada uma melhor exploração das palavras e do conteúdo da letra. Depois será ouvida a música uma vez para que os alunos observem onde e quando esta começa e	- Anexo K – Ficha com a letra da música; - Computador; -Colunas; -Quadro interativo; -Internet;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** -Observação direta -Ficha de trabalho

reproduzindo gestos e movimento; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Contactar com várias formas de representação sonora/musical: em publicações musicais. **<u>Área Curricular:</u>** Apoio ao Estudo – Estudo do meio; **<u>Domínio:</u>** - Á descoberta de si mesmo; **<u>Subdomínio:</u>** - O meu corpo;	17:40-17:45 (5min) Esta atividade será realizada se for verificado que os alunos não obtiveram a consolidação dos conhecimentos	termina. Na segunda escuta da música será dito que podem acompanhar para que deste modo, já se vão habituando à melodia e à letra juntas. Na terceira vez que as crianças ouvirem a música já conseguirão acompanhá-la e se situar nos momentos que estão a decorrer. Tempo de arrumação do material, manuais e cadernos na mochila das crianças. **Estratégias:** Como forma de consolidar o tema: Sistema digestivo será distribuído uma pequena atividade de colocação de legendas num esquema sobre o mesmo abordado ao longo da semana. Exploração da ficha de trabalho e realização da mesma.	- Anexo L – Ficha de atividade; - Computador; - Projetor; - Quadro Interativo.	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** -Observação direta -Ficha de trabalho

<u>Descritores de desempenho:</u> - Consolidação de conhecimentos já adquiridos;	sobre este tema. Contudo, se observarmos que as crianças conseguiram perceber e revelam novos conhecimentos, esta ficha será enviada como TPC.	Será executada a correção da mesma, sendo que, a ficha estará exposta no quadro interativo, de forma, a que os alunos possam ir ao quadro responder à mesma, verificando, assim, uma melhor perceção pata todos os alunos.		As Fichas de observação serão realizadas no final de todas as semanas. Esta semana será realizada a grelha de registo e observação de leitura em voz alta – Anexo M

ANEXO 2 A 5- PLANIFICAÇÃO FINAL

Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim- Agrupamento Águas Santas
Orientador(a) Cooperante: Ana Paula Valence Cruz **Turma/Ano**: 3.º D
Díade: Andreia Câmara e Olga Oliveira
Estagiária observada: Andreia Câmara
Data de observação: 14/01/2015

14 de janeiro de 2015				
Áreas curriculares/domínios/ Descritores	**Tempo previsto**	**Percurso de aula (atividades/estratégias)**	**Recursos**	**Avaliação**
<u>Área Curricular:</u> - Estudo do Meio; - Expressão dramática; - Português; **<u>Domínio:</u>** - <u>Português</u>: Oralidade; Escrita; -<u>Estudo do Meio</u>: À descoberta de si mesmo; - <u>Expressão Dramática</u>; Jogos dramáticos;	**Início:** 09:00h **Fim:**10:30h **Duração:** 01:30h 09:00-09:15 (15 min) 09:15-09:20 (5 min)	**Atividade:** "Visita de um enfermeiro- Palestra sobre os primeiros socorros" **Estratégias:** Entrada dos alunos na sala de aula Antes de iniciarmos o tema em questão "os primeiros socorros", será colocada uma questão problema que servirá de mote para a continuação da aula e o decorrer da semana de trabalho.	Computador; - Projetor; - Quadro Interativo; -Colunas; - Manual de Estudo do Meio- A grande aventura- Pág. 52 e 53; - Internet;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de Observação:**

Subdomínio: Estudo do Meio O seu corpo A saúde do seu corpo Expressão e Educação Dramática Linguagem não-verbal **Objetivos:** -Português Escutar para aprender e construir conhecimentos; Produzir um discurso oral com correção; - Expressão Dramática: Exploração de Técnicas Diversas de Expressão; **Descritores de desempenho:** -Estudo do Meio:	09:20-09:40 (20 min)	"Ontem eu estava sozinha em casa, quando de repente caí e magoei-me no braço e na perna. Mas não sabia o que fazer!" Visualização do Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=xHN9iiF2pIs Questões orientadoras: - O que acham que eu devia ter feito? -Deveria ter ligado a alguém? - Será que existe um número em caso de emergência? -Quais os cuidados que eu deveria ter com as minha feridas? Depois deste pequeno mote será referido que temos presente o um senhor enfermeiro a explicar alguns passos importantes em caso de alguns acidentes, tais como, hemorragia nasal, hemorragia na pele, ferimentos ligeiros que acontecem no dia-a-dia das crianças, mordeduras, picadas de insetos, entorses, entre outros, denominados importantes no quotidiano do alunos e que nos irá tirar todas as dúvidas que temos e explicar o que devemos fazer em caso de acidente.	-Máquina fotográfica; - Página moodle; -Anexo A- Exemplo de acidentes a dramatizar;	- Observação direta;

Conhecer algumas regras de primeiros socorros: mordeduras de animais, hemorragias, entre outros; - Expressão Dramática: Dramatizar textos; Improvisar individualmente movimentos a partir de diferentes estímulos: sonoros ou verbais. - Português: - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do interesse dos alunos e do conhecimento do mundo; - Responder, oralmente, de forma completa a questão sobre os textos.	09:40-10:00 (20min) 10:00-10:30 (30min)	Pequena palestra e discussão do assunto em questão. Registo no caderno diário, de alguns cuidados importantes a ter em caso de acidentes na escola e em casa.(Lecionada pelo enfermeiro) Despedida do enfermeiro e agradecimento pela vinda à escola. Seguidamente será exposto no quadro interativo as páginas 52 e 53 do Manual de Estudo do Meio- A grande Aventura 3, de forma a consolidar todos os métodos para possíveis acidentes na escola e que seja possível que todas as crianças auxiliam nessas situações e saibam que materiais utilizar. Posteriormente a esta leitura e exploração do Manual, serão realizados pequenos grupos de 3 a 4 crianças. Para esta atividade, será necessário apenas uma discussão em grupo, sendo que, aqui será explicado que vamos dramatizar em forma de mimica (só com a utilização da expressão corporal).		

		Assim, cada grupo de crianças receberá um pequeno papel (Anexo A) com um nome de um acidente, por exemplo: "hemorragia nasal", para que estes consigam exemplificar à restante turma qual o acidente e quais os cuidados a ter. Os colegas no final da dramatização irão tentar acertar no acidente que foi realizado em mimica. (as dramatizações serão gravadas em vídeo para posterior colocação no moodle, de forma a que as crianças possam consultá-la no futuro.)		
	10:30-11:00 (30 min)	Intervalo		
<u>Área Curricular:</u> - Estudo do Meio; - Expressão Plástica; - Português; **<u>Domínio:</u>** <u>-Português:</u> Oralidade; Escrita; -<u>Estudo do Meio</u>:	**Início:** 11:00h **Fim:**12:30h **Duração:** 01:30h 11:00-11:15 (15 min)	**Atividade:** "Construção da caixa de primeiros socorros e respetivo folheto informativo" **Estratégias**: Entrada dos alunos na sala de aula e relaxamento.	Computador; - Projetor; - Quadro Interativo; - Internet; -Anexo B- PowerPoint dos primeiros socorros;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:**

À descoberta de si mesmo; **<u>Subdomínios:</u>** <u>-Estudo do Meio</u> O seu corpo A saúde do seu corpo <u>Expressão Plástica:</u> Exploração de Técnicas Diversas de Expressão; Recorte, colagem; **<u>Objetivos:</u>** <u>-Português</u> -Escutar para aprender e construir conhecimentos; -Produzir um discurso oral com correção; **<u>Descritores de desempenho:</u>** <u>-Estudo do Meio:</u> Conhecer algumas regras de primeiros socorros:	11:15-11:30 (15min) 11:30-12:00 (30 min) 12:00-12:30 (30 min)	Será apresentado um pequeno PowerPoint como forma de consolidação dos conteúdos abordados na palestra lecionada pelo enfermeiro (Anexo B). Seguidamente será realizada uma pequena nota introdutória sobre as caixas de primeiros socorros e que devem conter nas mesmas, levando assim, à construção de uma caixa de primeiros socorros para colocar na sala de aula em caso de algum acidente na mesma. Nesta caixa serão colocados materiais cedidos pela escola e pelas estagiárias. (materiais como: tesoura, luvas de latex, algodão, pensos coritas, adesivo, soro fisiológico, entre outros materiais também importantes.) Depois desta abordagem à caixa de primeiros socorros, será referido que era de extrema importância colocarmos um folheto/pequeno livro de informações necessárias em caso de acidente. Assim, cada criança escreverá no pequeno livro informativo, informações sobre os cuidados a ter em alguns acidentes.	- Caixa de sapatos; -Diferentes materiais para colocação na caixa de primeiros socorros; - Livro/Folheto informativo;	- Observação direta

mordeduras de animais, hemorragias, entre outros; <u>Expressão Plástica:</u> Recorte e colagens;				
	12:30-14:15 (1h45min)	Intervalo para Almoço		
<u>Área Curricular:</u> - Estudo do Meio; - Expressão dramática; - Português; - Matemática; **<u>Domínio:</u>** <u>- Estudo do Meio:</u> A segurança do meu corpo; <u>- Português:</u> Escrita; <u>- Matemática:</u> Números e Operações; -<u>Expressão Dramática:</u>	**Início:** 14:15h **Fim:**15:15h **Duração:** 01:00h 14:15-14:30 (15min) 14:15-15:15 (60 min)	**Atividade:** "A história da Carochinha e os cuidados a ter com os dedos queimados do João Ratão- Situações problemáticas"- **<u>Aula Observada</u>** **Estratégias:** Entrada dos alunos na sala de aula e relaxamento. Primeiramente será realizada uma pequena referência ao conto tradicional "A história da Carochinha". Será referido ainda que as crianças irão ver um pequeno teatro de Fantoches de Dedo,	- Computador; - Projetor; - Quadro Interativo; -Fantoches de dedo- da História da "Carochinha"; - StoryJumper; - Moodle; - Internet;	**Modalidade de avaliação:** Formativa **Instrumentos de avaliação:** - Observação direta;

- Exploração de Técnicas Diversas de Expressão; **<u>Subdomínios:</u>** - Compreensão histórica Contextualizada; - Recorte, colagem; - Números naturais; - Multiplicação; -Divisão; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Usar a palavra com um tom de voz audível, boa	**Início:** 15:15h **Fim:**16:15h	só que a história não terá fim, isto é, surgirá uma situação problemática e que as crianças é que terão que acabar e selecionar a história. Isto é, O João Ratão não irá cair no Caldeirão, mas sim, queimará os seus dedos, aí a história terminará e as crianças terão de concluir a mesma utilizando os métodos estudados anteriormente nesse dia sobre os primeiros socorros, de forma a consolidar toda a temática estudada. Depois da visualização do teatro de fantoches, serão divididos em pares de trabalho para estes encontrarem uma solução para o problema do João Ratão e que a ilustrem. (Anexo C- folha de registro). Estas conclusões criadas pelas crianças serão transformadas depois num livro no programa storyjumper, para seguidamente serem colocadas no moddle, para que as crianças tenham acesso ao material. Posteriormente a uma leitura e exploração das conclusões e das ilustrações criadas pelas crianças, será colocada uma situação problema.	- Anexo C- folha de registro; - Anexo D- situações Problemáticas (área curricular da matemática);	

articulação e ritmo adequado; -Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos de tradição popular; - Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e mudar as ações, inserindo episódios ou mudando o desenlace; -Resolver problemas de até 3 passos envolvendo situações multiplicativas e divisivas;	**Duração:** 01:00h 16:10-16:15 (5min)	"Visto que, o João Ratão não chegou a ir para o casamento e os convidados estavam lá todos à espera da comida, existiram algumas alterações que teremos de as resolver" - remetendo assim, para a área curricular da matemática (Anexo D- Situações Problemáticas) Tempo de arrumação do material utilizado na aula e dos respetivos cadernos na mochila das crianças.		

15 de janeiro de 2015				
Áreas curriculares/domínios/ Descritores	**Tempo previsto**	**Percurso de aula (atividades/estratégias)**	**Recursos**	**Avaliação**
<u>Área Curricular:</u> Matemática **<u>Domínio:</u>** - Números e operações; **<u>Subdomínios:</u>** - Números naturais; - Multiplicação; -Divisão; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Resolver problemas envolvendo	**Início:**09:00h **Fim:**10:30h **Duração:** 01:30h 09:00 - 09:15 (15 min) 09:15- 09:30 (15 min)	**Atividade:** "Situações Matemáticas- Números e operações com números naturais: Multiplicação e Divisão" **Estratégias**: Entrada dos alunos na sala de aula Como forma lúdica de iniciar uma temática, será demonstrado várias formas de divisão equitativamente uma folha de papel de cor azul, para que desta forma, seja mais concreto para os alunos a noção de divisão/metade. Posteriormente a esta explicação e antes de ser desenvolvidas as páginas de atividades do manual (pág. 70 e 71), será trabalhado um pequeno jogo de desenvolvimento da noção de metade de- o dobro de- a quarta parte de-, de forma, a que seja alvo de	- Manual de Matemática- A grande Aventura- Pág. 70 e 71; - Computador; - Projetor; - Quadro Interativo; -Internet; - Folhas de cor azul, para mostrar a noção de metade/divisão/ o dobro de/ a quarta parte;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de Observação:** - Observação direta. -Manual de Matemática- a Grande Aventura;

situações de partilha equitativa, relacionando a multiplicação com a divisão e problemas de agrupamento;	09:30- 10:00 (30 min) 10:00-10:30 (30 min)	motivação e interesse para o desenrolar da aula de matemática. http://diadematematica.com.br/jogos/2010/03/28/jogo-da-memoria-quantidades/ (Jogo do domínio de noção de metade/ dobro e quarta parte- site- Jogos matemáticos). Leitura por parte da formanda em voz alta para explicação da atividade existente no manual de matemática- A grande aventura. Esta atividade será projetada no quadro interativo como forma de dinamizar a atividade. Realização da respetiva atividade. Correção da mesma, realizada oralmente (quando necessário) ou realizada no quadro interativo, se os alunos demonstrarem dificuldade nas atividades.		
	10:30- 11:00 (30 min)	Intervalo		
Área Curricular:	**Início:** 11:00h **Fim:**12:30h	**Atividade:** "A princesa que bocejava a toda a hora"	-Manual de Português- A grande aventura;	**Modalidade de avaliação:**

Português **<u>Domínio:</u>** - Leitura e Escrita; -Gramática; **<u>Objetivos:</u>** -Escutar para aprender e construir conhecimentos; - Redigir corretamente; -Conhecer propriedades das palavras; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Identificar o tema ou o assunto do texto;	**Duração:** 01:30h 11:00- 11:15 (15 min) 11:15-11:30 (15min)	**Estratégias:** Entrada dos alunos na sala de aula e relaxamento. Antes de ser explorado e desenvolvido o texto- "A princesa que bocejava a toda a hora", será realizado a construção de um quadro para consolidar o desenvolvimento do domínio da Gramática- Classificação de palavras quanto à sua posição da sílaba tónica, de forma, a que seja alvo de motivação e interesse para o desenrolar da aula de Português. Este quadro será realizado com cartolina e com velcro, de forma, a que as crianças consigam colocar e tirar as palavras, isto é, que não seja fixo e que seja possível modificar as palavras, consoante o grau de dificuldade das mesmas (Anexo E- Exemplo da tabela a realizar). Será dito às crianças que iremos ler o texto "A princesa que bocejava a toda a hora. E será explicado à turma que será avaliada a leitura deles,	- Computador; - Projetor; - Quadro Interativo; -Internet; - Anexo E- Exemplo de tabela das Sílabas Tónicas; - Anexo F- Grelha de Verificação da Leitura;	**Instrumentos de observação:** - Observação direta;

- Praticar a leitura silenciosa; - Sublinhar as palavras desconhecidas, inferir o significado a partir de dados contextuais e confirmá-lo no dicionário; - Classificar palavras quanto ao número de sílabas; - Distinguir sílaba tónica de átona; - Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica; - Identificar advérbios de	11:30- 12:00 (30 min) 12:00-12:20 (30 min)	assim, será dado um tempo para que as crianças treinem a sua leitura em voz baixa, de forma, a que quando estes lerem alto para a turma seja mais adequado e percetivo a todos (Anexo F). Seguidamente o texto será lido pela turma em voz alta uma vez e depois os alunos lerão conforme for pedido. Assim, será dito que os alunos precisam de ter em atenção os seguintes pontos: - Ler respeitando os sinais de pontuação; - Utilizar um tom de voz adequado e percetível; Despois de avaliada a leitura os alunos terão oportunidade de fazer a sua autoavaliação (apenas oralmente, como forma de averiguar se eles têm presente a noção de como são avaliados). Depois desta avaliação, será realizado um levantamento e registo no caderno diário das palavras novas, presentes no texto. Será ainda colocado algumas questões orientadoras que servirão de mote para a realização escrita que acontecerá na sexta-feira (continuação do texto "A menina que bocejava a toda a hora").		

negação e de afirmação;		Será pedido às crianças que realizem a página 73 e 74 do manual de Português- A grande aventura, para T.PC., visto que estas páginas fazem referência à obra estudada. **Atividade:** "Um desafio vamos cumprir." (articulação com a turma do 2.ºano A) **Estratégias:** Será realizada uma pequena discussão para que em conjunto, seja escolhido um exercício para auxiliar na realização do "jogo do Mercado", realizado anteriormente nesta turma. Assim, será escolhido o exercício indicado e executado pela turma. Este exercício será explicado por via videoconferência, à turma do 2.ºAno, de forma, a que seja realizada uma articulação dos conteúdos já estudados no 3.º Ano e que auxilie os do 2.º Ano a perceberem a temática relacionada com o dinheiro.		
	12:30- 14:15	Intervalo para Almoço		

<u>Área Curricular:</u> Matemática **<u>Domínio:</u>** - Números e Operações; **<u>Subdomínios:</u>** - Números naturais; - Multiplicação; -Divisão; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Resolver problemas envolvendo situações de	(1h45min) **Início:** 14:15h **Fim:**15:15h **Duração:** 01:00h 14:15- 14:30 (15 min) 14:30- 14:40 (10 min) 14:40- 14:50 (10 min)	**Atividade:** "Situações Matemáticas- Números e operações com números naturais: Multiplicação e Divisão- Bingo das metades e do dobro" **Estratégias**: Entrada dos alunos na sala de aula Como forma de consolidação dos conteúdos lecionados nesse mesmo dia (a noção de metades e dobro), será realizado um jogo intitulado "O bingo das metades e do dobro" (Anexo G). (continuação do tema trabalhado anteriormente da parte da manhã.) Será entregue a cada criança as regras do respetivo jogo e realizada uma leitura por parte das mesmas em voz alta. Depois de lidas as regras, serão discutidas em grande grupo e partiremos para a realização do mesmo.	- Computador; - Projetor; - Quadro Interativo; - Anexo G- Regras do Bingo das metades e do dobro; - Manual de Matemática- A grande Aventura- Pág. 72e 73; -Internet;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de avaliação:** - Observação direta;

partilha equitativa, relacionando a multiplicação com a divisão e problemas de agrupamento;	14:50- 15:10 (20 min)	Realização do jogo ” Bingo das metades e do dobro” Como forma de consolidação do jogo e de todos os conteúdos abordados nesse dia será enviado como T.P.C., as páginas 72 e73 do manual de Matemática- A Grande Aventura. **Atividade:** “Videoconferência!” (articulação com a turma do 2.ºano A) **Estratégias:** Esta atividade tem como objetivo, dar a conhecer aos alunos variadas formas de comunicação, utilizando o domínio das Tic, sendo que, esta ferramenta é essencial nos dias de hoje, em todos os contextos tanto escolar, como social. Diálogo com os alunos acerca do conceito de videoconferência, que utilidade pode ter, quais as vantagens e desvantagens. Será referido que iremos realizar uma videoconferência com a turma do 2.ºano da nossa escola, visto que, eles estão a abordar uma temática		

	15:10-15:15 (5min)	que nós já abordamos anteriormente, o dinheiro e o "jogo do mercado". Escolha de um desafio a propor à turma do 2.º ano. Apresentação do desafio selecionado pela turma e visualização do desafio apresentado pelo 2.º ano. Tempo de arrumação do material, manuais e cadernos na mochila das crianças.		

16 de janeiro de 2015				
Áreas curriculares/domínios/ Descritores	**Tempo previsto**	**Percurso de aula (atividades/estratégias)**	**Recursos**	**Avaliação**
<u>Área Curricular:</u> - Português **<u>Domínio:</u>** - Leitura e Escrita; - Oralidade; **<u>Subdomínios:</u>** - Escutar para aprender e construir conhecimentos; - Redigir corretamente; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do	**Início:** 09:00h **Fim:**10:30h **Duração:** 01:30h 09:00 - 09:15 (15 min) 09:15- 09:30 (15min)	**Atividade:** "A princesa que bocejava a toda a hora" **Estratégias:** Entrada dos alunos na sala de aula Como forma de consolidar ao texto abordado no dia anterior "A menina que bocejava a toda a hora", será feita um levantamento de dados sobre o texto, isto é, -Qual é a temática do texto? - O rei passava o dia a fazer o quê? - Qual era a maior preocupação do rei? - Onde tropeçou o filho do criado? - Por que razão estaria o filho do criado tão nervoso? Colocadas estas questões será pedido aos alunos que construam um diálogo entre a Princesa e o filho	- Quadro interativo; - Projetor; - Computador; - Quadro; - Manual de Português - A Grande Aventura- Pág. 75; -Internet;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de Observação:** - Observação direta

interesse dos alunos e conhecimento do mundo; - Descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; - Identificar informação essencial;	09:30- 10:00 (30 min) 10:00- 10:20 (20 min) 10:20- 10:30 (10 min)	do criado. Nesta explicação será referido que temos que ter atenção o que o diálogo tem que conter (estas formulas serão escritas no quadro e os alunos terão de as passar para o caderno diário): - Uma fórmula para iniciar o diálogo (fase de abertura); - A conversa entre as personagens (fase de interação); - Uma fórmula para terminar o diálogo (fase de fecho); Realização da respetiva atividade- Construção de um diálogo relacionado com o texto trabalhado na aula anterior (continuação). Leitura de alguns textos realizados pelas crianças. Envio da página 75 do manual de Português- A Grande Aventura, para T.P.C., pois é consolidação da temática referida em aula- construção de um diálogo.		
	10:30- 11:00 (30 min)	Intervalo		

<u>Área Curricular:</u> Matemática **<u>Domínio:</u>** - Números e Operações; **<u>Subdomínios:</u>** - Subtração; - Multiplicação; - Divisão; - **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Resolver problemas envolvendo situações de partilha equitativa, relacionando a multiplicação com a divisão e problemas de agrupamento;	**Início:** 11:00h **Fim:**12:30h **Duração:** 01:30h 11:00- 11:15 (15 min) 11:15- 11:30 (15min) 11:30- 12:00 (30 min) 12:00- 12:30 (30 min)	**Atividade:** "Números e operações com números naturais; Relações numéricas; dobro/metades" **Estratégias**: Entrada dos alunos na sala de aula e relaxamento. Resolução de uma ficha de atividades (Anexo H- consolidação de conteúdos trabalhados ao longo da semana). Leitura por parte da formanda em voz alta para explicação da ficha de atividade. Esta Ficha será projetada no quadro interativo como forma de dinamizar a atividade. Realização da respetiva ficha. Correção da mesma, realizada oralmente (quando necessário) ou realizada no quadro interativo, se os alunos demonstrarem dificuldade nas atividades. A Grande Aventura (página 43 e 44),	- Computador; - Projetor; - Quadro Interativo; - Caderno de fichas de matemática- A Grande Aventura- Pág. 43 e 44; -Internet; -Anexo H- ficha de consolidação;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** -Observação direta;

	12:30- 14:15 (1h45min)	Intervalo para Almoço		
<u>Área Curricular:</u> Estudo do Meio **<u>Domínio:</u>** - Á descoberta de si mesmo; **<u>Subdomínios:</u>** - A segurança do meu corpo; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Conhecer algumas regras de primeiros socorros: mordeduras de animais; hemorragias, entre outros;	**Início:** 14:15h **Fim:**15:15h **Duração:** 01:00h 14:15- 14:30 (15 min) 14:30- 15:15 (45 min)	**Atividade:** "Segurança do meu corpo: primeiros socorros" – consolidação dos conteúdos ao longo da semana. **Estratégias:** Entrada dos alunos na sala de aula e relaxamento. Será apresentado o Anexo I- PowerPoint para consolidação dos conteúdos abordados ao longo da semana, isto é, os primeiros socorros- no quadro interativo, de forma, a que as explicações sejam seguidas pelos alunos e que estes visualizem mais profundamente todos os diapositivos e que os possam concretizar, isto é, que seja possível de perguntar aos alunos quais os cuidados a ter numa determinada situação e que estes saibam responder corretamente. Visto que, esta aula é consolidação desta temática, será realizada, a leitura da página 55do manual de	- Anexo I – PowerPoint- consolidação de conteúdos; - Computador; - Projetor; - Quadro Interativo; - Manual de Estudo do meio- A grande aventura; - Caderno de fichas- A grande Aventura-	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** -Observação direta

<u>Área Curricular:</u> Oferta complementar- Matemática; **<u>Domínio:</u>** - Números e Operações; **<u>Subdomínios:</u>** - Números naturais; - Multiplicação; -Divisão; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Resolver problemas envolvendo situações de	**Início:** 15:15h **Fim:**16:15h **Duração:** 01:00h 15:15-16:15 (1hora)	estudo do meio- A grande aventura (recapitulando), sendo que, seguidamente será pedido aos alunos que realizem as fichas do caderno de fichas- A Grande Aventura- da página 15 à página 18. **Atividade:** "Consolidação e treino das relações numéricas: dobro/metade- Resolução de Problemas" **Estratégias:** Assim sendo, será distribuído o Anexo J- ficha de trabalho com situações problemáticas referentes à noção de Dobro/metade/entre outros, de forma a consolidar todos os conhecimentos já adquiridos até ao momento. Seguidamente será explicado aos alunos como realizar a ficha de trabalho.	páginas 15 a 18. - Anexo J- Ficha de trabalho; -Colunas; - Computador; - Quadro interativo;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** -Observação direta

partilha equitativa, relacionando a multiplicação com a divisão e problemas de agrupamento;				
	16:15- 16:45 (30 min)	Intervalo		
<u>Área Curricular:</u> - Expressão Musical e plástica; **<u>Objetivos:</u>** - Exploração de Técnicas Diversas de Expressão; -Construção de um placar sobre os primeiros socorros; **<u>Subdomínio:</u>**	**Início:** 16:45h **Fim:**17:45h **Duração:** 01:00h	**Atividade:** "Primeiros Socorros- construção de um placard informativo- aprendizagem de música" **Estratégias:** Entrada dos alunos na sala de aula e relaxamento. As crianças terão de escolher as cartolinas (discussão em grande grupo do mais adequado), de forma a realizarem o placar dos primeiros socorros. Na realização do mesmo será discutido em grande grupo o que colocar no placar e as imagens como serão colocadas. Assim, serão fornecidos também diferentes materiais,	-Computador; -Colunas; -Quadro interativo; -Cartolinas; -Tesouras; - Colas; -Tecidos; -Revistas; -Material de esperdício;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** -Observação direta

- Recorte, colagem; -Aprendizagem de Músicas referentes ao tema estudado- primeiros socorros; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Aprendizagem de músicas variadas; -Construção de placares; **<u>Área Curricular:</u>** Apoio ao Estudo; **<u>Domínio:</u>** - Correção de trabalhos em atraso; **<u>Subdomínio:</u>**		devido à motivação dos alunos em experimentar materiais não usuais. Aprendizagem de uma música referente ao tema trabalhado ao longo da semana- os primeiros socorros. https://www.youtube.com/watch?v=83eTu7HkgCk Tempo de arrumação do material, manuais e cadernos na mochila das crianças. **Estratégias:** Como forma de consolidar os temas abordados ao longo da semana, será feita a correção de todos os trabalho que ficaram por fazer a mesma.	- Anexo K- letra da música referente aos primeiros socorros; - Colunas; - Computador; - Internet; -Manual de Português e Matemática- A grande aventura; - Computador; - Projetor;	**Modalidade de avaliação:** **Instrumentos de observação:** -Observação direta

-Matemática e Português; **<u>Descritores de desempenho:</u>** - Consolidação de conhecimentos já adquiridos;		**É de salientar, que no final de cada dia, será realizado um diálogo com as crianças sobre o seu comportamento e preenchimento do respetivo quadro do comportamento.**	- Quadro Interativo.	As grelhas de observação serão realizadas no final de cada semana. Esta semana será realizada uma grelha de registo de observação, mais pormenorizada, relativamente à área da leitura – Anexo F.
Nota: Esta turma é constituída por 23 alunos do 3.º ano e 2 do 2.º ano, embora as atividades realizadas nesta planificação sejam pensadas para o 3.º ano, mas em diálogo com a orientadora cooperante, os alunos do 2.º ano realizam sempre as mesmas atividades, na medida em que desenvolvem os seus conhecimentos. Contudo é de referir que as crianças do 2.º ano já sabem e estão ao decorrente dos conteúdos a lecionar.				

As duas crianças do 2.º ano ficaram retidas, devido à área curricular de Português, na medida em que, na escrita de textos, frases ou simples palavras, a correção ortográfica não se adequa à idade, mas também, na leitura, não identificam corretamente as letras, tendo uma leitura errada da realidade.

ANEXO 2 A 6- GUIÃO DE PRÉ-OBERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: Centro Escolar do Corim

Orientadora Cooperante: Ana Paula Valence Cruz

Turma/Ano: 3.º D

Díade: Andreia Câmara e Olga Oliveira

1- Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospetiva e que sustentam a atividade pedagógica

Considerando as observações realizadas, a reflexão emergida das observações realizadas, a reflexão efetuada na ação, sobre a ação e após a ação e a análise da planificação mensal elaborada pela orientadora cooperante, optou-se por desenvolver uma atividade relacionada com o conteúdo de Estudo do Meio- O conhecimento do meu corpo, nomeadamente o subdomínio: o meu corpo, sendo que o principal objetivo é conhecer algumas regras de primeiros socorros: mordeduras de animais, hemorragias, entre outros (descritores de desempenho).

É de extrema importância referir que esta atividade fará articulação e estará direitamente interligada e com sequência lógica, para que as aprendizagens das crianças sejam significativas. Assim estará articulada com a Expressão Dramática, sendo o domínio presente a Exploração de Técnicas Diversas de Expressão; com o Português, sendo o domínio trabalhado a Oralidade e a Escrita; E finalmente com a Matemática, trabalhando o domínio de Números e Operações.

Nesta perspetiva, e segundo as Metas Curriculares, o conhecimento do Meio, tal como nas outras áreas do saber, deverá partir da observação e investigação dos fenómenos, dos acontecimentos e das situações que possibilitem uma melhor compreensão dos mesmos e que orientem à intervenção

crítica no Meio. Sendo que, intervir criticamente significa ser capaz de investigar e conhecer as condições e as situações em que somos afetados pelo que ocorre no Meio e significa também interferir no sentido de o modificar, o que implica processos de participação, defesa, respeito, entre outros.

Assim, e no 1.º ciclo, o professor, neste caso a formanda, deve proporcionar aos alunos momentos de se envolverem em aprendizagens significativas, isto é, que partam do experiencialmente vivido e do entendimento pessoalmente estruturado, que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais dominadoras para compreender, explanar e atuar sobre o Meio de modo consciente e construtivo. Deste modo, o professor deverá ter em conta todos os conhecimentos ao longo do período de aula, as crianças também possuem um conjunto de experiencias e saberes que acumulam ao longo da sua vida. Assim, "Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir, aos alunos, a realização de aprendizagens posteriores mais complexas" (Ministério da Educação, 2004, p. 101).

Neste sentido, o currículo de Estudo do Meio deve ser gerido de forma aberta e flexível.

Embora o programa se apresente por blocos de conteúdos segundo uma ordem, o próprio documento sugere que "os professores deverão recriar o programa, de modo a atender aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio" (Ministério da Educação, 2004, p. 108), podendo "alterar a ordem dos conteúdos, associá-los a diferentes formas, variar o seu grau de aprofundamento ou mesmo acrescentar outros" (ibid).

A utilização de vocabulário característico bem como o uso de termos técnicos e científicos só devem ser introduzidos quando corresponderem a uma carência da criança e quando servirem para comunicar as ideias a eles associadas. Mesmo utilizando outras palavras, não científicas, podem constituir uma barreira

para a informação e perceção de determinados conceitos. Quando uma palavra nova é introduzida, é indispensável discutir com a criança o seu significado e inseri-la em frases traduzindo situações variadas, em que a nova palavra adquira significado. Assim, foi necessário para a realização desta atividade um momento prévio de pesquisa no dicionário. Nesta atividade é verificado ainda que as crianças terão de resolver o problema do João Ratão ter queimado os dedos na panela, sendo que, será entregue uma folha de registo, para que as crianças possam encontrar uma solução para o acidente do João e que a ilustrem (Folha de registro, é entregue neste momento), realizando assim, articulação com o Português e a Expressão Plástica.

Num momento posterior á solução encontradas pelas crianças passaremos à articulação com a Matemática, pois surgirá uma situação problema colocada pela professora Estagiária- "Visto que, o João Ratão não chegou a ir para o casamento e os convidados estavam lá todos à espera da comida, existiram algumas alterações que teremos de as resolver".

Deste modo, é importante que os professores "disponibilizem materiais e organizem adequadamente o ambiente de aprendizagem" (GMEB, 2011, p.20), de modo a estimular os alunos a desenvolver as suas capacidades. Assim sendo, é elementar o uso de materiais diferenciados, que assumem um papel fundamental como mediadores na aprendizagem dos diversos temas, tanto de Estudo do Meio, como nas outras áreas de Conteúdo.

Para finalizar é de extrema importância referir que esta atividade tem o intuito de consolidar a temática trabalhada ao longo deste dia, "os primeiros socorros", sendo uma mais-valia para as crianças a utilização de diferenciadas técnicas e materiais para a concretização e uma aprendizagem mais significativa.

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

Como em todas as atividades planeadas atempadamente, as dificuldades são sempre evidentes em todos os momentos de aprendizagem. A turma no geral apresenta alguns problemas a nível de interação grupal e ou trabalho em pares e não esperam pela sua vez de falar, nem respeitam os colegas nesse mesmo aspeto.

Para resolver este tipo de problemas, é pretendido orientar e acompanhar ativamente a turma, através de propostas e questões orientadoras, respondendo assim a todas as dúvidas evidenciadas, sendo que, serão sempre acompanhadas pela proposta de colocarem o dedo no ar e esperar pela sua vez de falar.

Quanto às dificuldades, que podem surgir nesta atividade, prendem-se com a gestão do grupo, isto é, as crianças podem demonstrar-se mais agitadas devido ao caráter da atividade (trabalho em pares), potencializando uma maior distração na execução de algumas tarefas, levando por vezes á dificuldade de compreensão dos conteúdos.

No decorrer da atividade, é possível que o nível de motivação do grupo vá desvanecendo, neste sentido é fundamental cativar toda a turma para as diferentes fases da mesma, envolvendo ao máximo, aqueles que começam a apresentar mais desmotivação.

Nas situações de atividades é importante referir aos alunos que devem respeitar os colegas, nomeadamente nas suas intervenções, e devem usar um vocabulário adaptado às diferentes situações.

3- O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

O mais importante a observar em toda a atividade serão as atitudes de cada aluno da turma, elencando, o interesse e a atenção prestada por toda a atividade, bem como a escuta e a interação grupal que serão fundamentais para a concretização e finalização da mesma.

Assim sendo, no desenvolvimento de uma atividade, em contexto de 1º ciclo, é fundamental que o docente, neste caso a estagiária, tenha em consideração uma diversificada capacidade que possibilitará melhorar a praxis pedagógica. Deste modo, considero pertinente que seja observado:

- O ajuste do discurso de cada aluno;

- O desempenho 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 elucidação da atividade);

- A forma como a estagiária explica as diferentes fases da atividade, levando a que todos os alunos abarquem as tarefas a realizar.

Espera-se ainda, que seja possível de observar o espírito de equipa (pares) e o espírito de cooperação grupal entre a turma.

Bibliografia

Geometria e Medida no Ensino Básico. Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação. (2004). Organização Curricular E Programas (4ªed). Lisboa: Ministério da Educação

ANEXO 2 A 7- GRELHA DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS/VERTENTE LEITURA

LEITURA EM VOZ ALTA

Ano: 3º.D

CRITÉRIOS		pontos
CORREÇÃO (A)	Troca muitas letras ou salta várias palavras.	**1**
	Hesita em algumas palavras.	**2**
	Não tem falhas.	**3**
INTENSIDADE (B)	Lê demasiado alto ou demasiado baixo.	**1**
	Lê um pouco baixo ou um pouco alto.	**2**
	Lê com uma intensidade adequada.	**3**
RITMO (C)	Demasiado rápido ou demasiado lento.	**1**
	Um pouco rápido ou um pouco lento.	**2**
	Adequado ao sentido do texto.	**3**
EXPRESSIVIDADE (D)	Nada expressivo.	**1**
	Pouco expressivo.	**2**
	Expressivo.	**3**

Nome	A	B	C	D	E	TOTAL
Carolina Almeida	2	3	3	3	3	14
Gonçalo	2	3	3	3	3	14
Afonso Sousa	2	3	3	3	3	14
Patrícia	2	2	2	2	3	11
Leonor	2	2	2	2	3	11
Nuno	2	3	3	3	3	14
Ana Matilde	2	2	2	2	3	11
Francisco	2	2	2	2	3	11
Simão	2	3	3	3	3	14
Francisca	2	2	2	2	3	11
Rodrigo Rodrigues	2	2	2	2	3	11
Sara	2	2	2	2	3	11
Ana Francisca	2	2	2	2	3	11
Tiago	2	2	2	2	3	11
Matilde Rosa	2	3	3	3	3	14
Alexandra	2	3	3	3	3	14

ARTICULAÇÃO (E)	Não é claro.	**1**
	É pouco claro.	**2**
	É claro.	**3**

AVALIAÇÃO

- **15 pontos –** sabes ler bem.
- **De 11 a 14 pontos –** Tens de aperfeiçoar a tua leitura, tens de ler mais.
- **De 7 a 10 pontos –** Lês ainda com incorreções que impedem que os outros entendam; tens de ler um pouco todos os dias.
- **De 4 a 6 pontos –** Lês ainda com muitas incorreções; tens de ler muito e de fazer com frequência a avaliação da tua leitura.

Afonso Marques	2	2	2	2	3	11
Maria Leonor	2	3	3	3	3	14
Carolina Rodrigues	2	2	2	2	3	11
Rodrigo Magalhães	2	2	2	2	3	11
Lucas	1	2	2	1	2	8
Ivan	1	2	1	1	2	7

Corim, 13 de novembro de 2014

ANEXO 2 A 8- NARRATIVA INDIVIDUAL

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Unidade Curricular: Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Docente: Doutora Paula Fores

Mestranda: Andreia Carina Gomes Câmara

ESE

Esta narrativa visa destacar um conjunto de situações, emoções que se desenvolveram ao longo do período interventivo da prática pedagógica (até ao momento), na escola EB1 do Corim, que pertence ao Agrupamento de Águas Santas. Assim, serão expostas posições de referência como a evolução da formanda em relação à postura, relacionamento com os intervenientes pedagógicos, atividades desenvolvidas, recursos utilizados, nomeadamente os tecnológicos.

Este período de intervenção pedagógica proporcionou um contacto, ainda mais próximo, com as funções que o docente do 1º Ciclo exerce, sendo que, este percurso possibilitou alagar todo o meu conhecimento, investigar e adquirir novos conceitos que serão úteis num futuro próximo de uma carreira docente.

Ao longo deste trajeto pedagógico foram várias as emoções e sentimentos desencadeados. É de referenciar que este início de prática pedagógica revelou-se, tal como previsto, diferente da prática referente ao Pré-escolar pois, apesar das diferenças visíveis entre estes dois contextos, foi também a primeira vez que a formanda trabalhou em Díade. Para mim, apesar de ser diferente, tem sido uma mais valia trabalhar em par pedagógico, visto que, tenho com quem partilhar as minhas dúvidas, os meus receios, mas acima de tudo, tenho uma amiga com quem posso desabafar e realizar as pequenas reflexões diárias, fazendo com que, nos tornemos num futuro profissional observador, investigador e reflexivo, características essenciais no papel de Professor/Docente.

Inicialmente o receio prevalecia na minha ação, na medida em que a direção para desenvolver o estágio no contexto de 1º Ciclo não estava vinculada, via então, este Ciclo apenas como uma opção profissional que futuramente poderia seguir, caso não conseguisse colocação na área de educação pré-escolar. Contudo, o contacto mais imediato com este nível de ensino fez estimular um interesse e deslumbramento para lecionar no 1º Ciclo, o que alterou a atitude e postura quando entrava na sala de aula.

Importa aludir, 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 e que lhes apresentam conteúdos sob diferentes pontos de vista. O professor não deve ser visto como um sujeito que apenas transfere 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 aluno, os seus comportamentos, as suas atitudes, as suas fraquezas e as suas potencialidades, sendo todos estes pontos primordiais. É fulcral ainda, que a ligação criada com os alunos não seja forçada, no sentido de os alunos terem receio do professor. Contudo, é fundamental que os alunos vejam o docente como um amigo, que o ajuda a crescer e a desenvolver todas as suas capacidades. Referindo Roldão (2009) ensinar é acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro.

Por consequente, é de mencionar que na planificação das atividades, tanto eu como o par pedagógico tivemos sempre em atenção não só as necessidades, mas também os interesses dos alunos que são elencados aquando a observação contínua e constante, satisfazendo assim as curiosidades e desejos dos mesmos.

Por outro lado, tendo em conta que é necessário abordar determinados conteúdos, tentámos criar estratégias e meios diversificados que envolvessem ao máximo o aluno, que o ajudasse a descobrir o seu conhecimento, partindo do que este já sabe, ou seja, das suas preconceções.

Outro dos pontos que me dececionou aquando a chegada no contexto educativo, foi o facto de existirem dois níveis de ensino na mesma turma, isto é, a turma do 3.ºD é constituída por 25 crianças, sendo duas dessas do 2ºano (ficaram retidos). Isto aconteceu pois estes alunos supostamente iam para outra turma, mas como a escola teve que receber novos alunos, estes meninos (L e I) tiveram que permanecer na mesma.

Estes alunos, com base na observação realizada, foi verificado que um deles (I) apresentava um défice acentuado na sua capacidade de leitura e escrita e o outro (L) tinha grandes problemas a nível de raciocínio e desenvolvimento Matemático. Visto que estes eram apenas acompanhados pela orientadora cooperante, eu e o meu par pedagógico em conversa com a orientadora, resolvemos que durante todo o tempo de prática pedagógica seria prestado um apoio permanente.

Foi a partir do trabalho desenvolvido com estes alunos que me apercebi da importância do apoio dado a ambos, e ainda das dificuldades sentidas pela professora em acompanhar um grupo de crianças onde existem diferentes níveis de aprendizagem e de ter de responder a todo o grupo sem prejudicar as aprendizagens de qualquer aluno.

A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo ensino-aprendizagem (Grave-Resende & Soares, 2002), como tal, fazer a diferenciação pedagógica na sala de aula é reconhecer e defrontar a uma variedade de capacidades, de modo a que os alunos "numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma" (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 28).

Conceber diferenciação pedagógica na sala de aula, compromete que o professor esteja atento e saiba identificar as necessidades do grupo mas, sobretudo, as necessidades de cada criança para que possa realizar uma diferenciação adaptada. Assim sendo, Cadima (1997, p. 14) refere que "diferenciar o ensino passa por organizar as atividades e as interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas características e necessidades pessoais".

Para que todos os alunos beneficiem desta diferenciação, é necessário que o professor os faça progredir no currículo, utilizando estratégias e métodos de ensino que lhes sejam úteis (Grave-Resende & Soares, 2002). Os momentos de diferenciação ocorrem com a cooperação dos alunos "no estudo de estratégias

de aprendizagem cooperativas" (Grave-Resende & Soares, 2002, p. 28) ou em momentos específicos, com o professor. Cabe, assim, ao professor, utilizar os meios de que dispõe e mobilizá-los para que haja diferenciação. Durante o tempo de diferenciação pedagógica, quando feito na sala de aula, dada a necessidade de atenção, por parte do professor, a um aluno ou a um pequeno grupo de alunos em particular, faz com que os restantes alunos compreendam "a necessidade de respeitar o trabalho de cada um e o trabalho de acompanhamento do professor, não o interrompendo" (Assunção, 2011, p. 23)

Assim na base do que foi referido 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 no Moodle, de forma, a que as crianças e os seus encarregados de educação tenham acesso aos materiais e aos recursos utilizados pela díade (mas também pela professora), permitindo assim, que os alunos consigam e mantenham hábitos de estudo e de investigação, permitindo assim, que a sala do 3º D do centro Escolar do Corim seja considerada uma sala da atualidade. Por conseguinte, um contexto inovador e atual exige que um professor tenha mais do que a competência de lecionar os conteúdos, mas que consiga selecionar o recurso mais adequado às necessidades e interesses dos alunos, motivando-os.

Após o primeiro dia/semana de intervenção no contexto de prática pedagógica, tive em consideração alguns pontos a melhorar na minha intervenção seguinte, nomeadamente a gestão do tempo.

Tal com refere Arends (1995), a gestão do tempo é um dos recursos mais importantes a controlar na sala de aula. O professor deverá ter em atenção "não só quanto tempo deve ser gasto numa matéria específica, mas como gerir e focalizar o tempo dos alunos nos assuntos escolares em geral" (Arends, 1995, p.

79). Assim, a maior dificuldade a nível de gestão do tempo, foi sentida para verificar ou gerir o tempo que as crianças/alunos levavam a resolver as diferentes atividades. Ainda que não fossem demoradas, algumas vezes a sua resolução estendeu-se para além do tempo previsto para outras atividades planeadas, levando a que houvesse uma quebra nas atividades seguintes, "roubando" assim um pouco do tempo existente. Um dos fatores que justifica esta situação foi o de cada aluno ter o seu tempo próprio para a aprendizagem. Segundo Arends (1995) que refere que quanto mais tempos os docentes atribuem a um conteúdo, e quanto mais tempo os alunos estiverem ocupados com esse tópico ou temática, maior é a sua aprendizagem sobre o mesmo. Contudo verificamos que em determinados momentos, nos quais a resolução das atividades estavam a ser mais demorosas que o previsto (sendo por causa da realização da atividades ou o forte envolvimento das crianças em participar), a orientadora cooperante referenciava a falta de tempo para outras áreas. Sabendo e não descorando a opinião da orientadora cooperante, é importante referenciar que foi tentado ao máximo, ao longo deste processo de ensino-aprendizagem, que as aprendizagens chegassem a todos os alunos e tendo em conta que cada um destes são um ser único e que os seus ritmos de aprendizagem são múltiplos e diferenciados.

Transversalmente é possível inferir que o trabalho desenvolvido permitiu compreender a importância de conhecer pressupostos teóricos e legais de forma a agir fundamentadamente e que esses mesmos pressupostos proporcionaram refletir mais aprofundadamente sobre a ação realizada. Assim, como referencia Estrela (1999), "o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão ações consequentes das etapas precedentes" (ibid., p. 26). É crucial 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).

De forma a demonstrar algumas das aprendizagens dos alunos, serão agora referenciadas algumas atividades já realizadas em contexto de prática pedagógica. A atividade dos vários tipos de família teve como fio orientador a História "O Livro da Família" de Todd Parr, em que as crianças, primeiro, ouviram as formandas a interpretarem a história, como forma de, interiorizar o essencial da mesma, para de seguida dar começo a um debate com as crianças acerca dos tipos de família abordados na história, quais os tipos de família existentes, sensibilizando as crianças para um tema da atualidade, a homossexualidade, com a intenção de instruir os alunos a serem seres compreensivos e com respeito perante a sociedade e todo aquilo que os rodeia. Esta atividade demonstrou-se pertinente e com nível atingido superior ao previsto, visto que, todos os elementos da turma (alunos e orientadora cooperante) participaram e quiseram dar o seu parecer e entendimento sobre a questão levantada, levando assim a novas discussões e debates, fazendo com que fosse possível de perceber os quão compreensivos eles se demonstraram e o quão importante se revelam estas temáticas para o desenvolvimento social e afetivos das crianças.

Uma outra atividade desenvolvida ao longo deste percurso de aprendizagem, não estava planificada na planificação semanal. Esta foi desenvolvida pelo facto dos alunos apresentarem um comportamento menos adequado à sala de aula, o que era bem visível na turma naquele momento, as formandas assim, decidiram organizar com os mesmos o quadro do comportamento, sendo que, os alunos é que delimitaram quais os códigos de conduta e as suas regras de comportamento que nele incidia. Esta atividade foi produzida numa aula de matemática, nomeadamente, conteúdo programático ao nível das tabelas, mas esteve também presente a interdisciplinaridade com a aula de oferta complementar, que compreende atividades relacionadas com a

cidadania, sendo também possível de verificar o programa de português, uma vez que, leram e copiaram as regras estabelecidas do quadro. Esteve também presente a área de expressão Plástica, pois aquando a ilustração das regras, de forma a serem apresentadas e expostas na sala de aula, para que os alunos nunca se esqueçam das mesmas, e representar também uma ajuda para as reuniões do final da semana, de forma a compreender o porquê do código de conduta escolhido e delimitado para cada criança. Para além do quadro exposto na sala de aula, juntamente com as ilustrações das regras, a turma também terá, no seu portefólio de formação, tabelas mensais relativas ao seu comportamento ao longo do mês, tendo que mostrar aos seus pais, pelo menos uma vez por semana (sexta feira), para que os pais tomem conhecimento dos seus comportamentos, de forma, a que este processo seja originador de motivação para que as crianças tenham o comportamento mais adequado e seja sempre possível de acontecer aprendizagens significativas.

A última atividade que irei referenciar nesta narrativa foi uma que foi confecionada para a semana de aula avaliada, sendo que, numa primeira instância seria essa a avaliada, mas que em conversa com a supervisora, resolvemos alterá-la para a área de estudo do meio. Assim, a atividade chamava-se o "Bingo da Tabuada", esta consistia em que os alunos trabalhassem em pares e conforme ia saindo uma operação estes pares teriam que chegar a um consenso sobre qual o seu resultado. Esta propiciou-se muito bem e o trabalho a pares, tornou-se assim uma mais-valia, visto que, as crianças com mais dificuldades eram orientadas por aqueles que mais aprendizagens apresentavam. O trabalho entre pares, neste contexto educativo, é considerado muito favorável, pois a relação de trabalho em cooperação e o sentido de interajuda existente entre as crianças, propicia um ambiente favorável a grandes e significativas aprendizagens, tanto para os alunos, como para a estagiária.

Em suma e como mote final, a retrospetiva deste início de prática pedagógica resulta num sentimento de um crescimento pessoal e profissional

gradual. Toda a experiência vivenciada até ao momento é fundamental, sendo que a cada atividade, foi notório, uma maior evolução pessoal, profissional e social.

Referências Bibliográficas:

Estrela, A. (1999). Teoria e Prática de Observação de Classes. Porto: Porto Editora

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

Assunção, C. (2011). O tempo de estudo autónomo e a diferenciação pedagógica. *Revista Movimento da Escola Moderna*. 5.ª Série, n.º 40. pp. 13-24.

Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. Horta, *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários* (pp. 13-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Grave-Resende, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica.* Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino – o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão

ANEXO 2 A 9- NARRATIVA COLABORATIVA

Díade: Andreia Câmara e Olga Oliveira

Orientador(a) cooperante: Ana Paula Valence Cruz

Escola/Agrupamento: Centro Escolar do Corim

ESE POLITÉCNICO DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

ESE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO DO PORTO

Narrativa Colaborativa

Comentário da díade	*Comentário do(a) orientador(a) cooperante*
A presente narrativa contempla uma reflexão sobre a importância do trabalho realizado em par pedagógico no contexto de prática pedagógica, tendo em conta os dois anos de escolaridade em questão (2.º e 3.º ano). Deste modo, pretende-se evidenciar o quão profícuo o trabalho colaborativo é para a formação, não só profissional, mas também pessoal.	Estando em total acordo com as mestrandas, o trabalho em equipa é sempre de valorizar porque com as solicitações da escola dos nossos dias, com crianças de estruturas familiares tão diferentes e com a falta de apoio que algumas delas manifestam é muito importante um par de olhos a mais, para observar tudo o que se passa à nossa volta, estarmos atentos às suas necessidades e ajudar no que for necessário.

Este trabalho em díade tornou-se uma mais-valia para a execução da prática, mediante todas as tarefas impostas e necessárias para que essa práxis se desenvolvesse de forma a proporcionar aprendizagens significativas às crianças, mas também às formandas. Através desta cooperação, o par pedagógico conseguiu partilhar as experiências e conhecimentos que permitiu a aquisição de novos conhecimentos, sendo estes mais restritos num trabalho individual.

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)

Como esta turma contempla dois níveis de escolaridade diferentes, torna-se crucial a cooperação entre as formandas, mas também com a orientadora cooperante, de forma, a que as duas crianças do 2.º ano consigam consolidar todos os conteúdos refletidos nas metas e no programa. Sendo que, a

As crianças desta turma ganharam imenso com a intervenção das estagiárias, "as minhas colaboradoras", designação mais apropriada, pois são duas professoras muito trabalhadoras e muito atentas às necessidades da turma em geral e particularmente em relação a situações muito concretas e específicas de alguns alunos: relativamente à disposição dos alunos na sala de aula, em relação às suas aprendizagens, às dificuldades manifestadas, carências afetivas e outras situações pontuais.

O trabalho por elas desenvolvido tem sido excelente, mas para mim, o mais importante é que ao fim de dois meses e meio elas conhecem muito bem os alunos e conseguem estar atentas às fragilidades de cada um, principalmente dos dois alunos de segundo ano de escolaridade, conseguindo ajudá-los nas suas aprendizagens.

Além do trabalho individualizado que realizam, especificamente com os alunos de segundo ano, é muito agradável observar que existe uma cumplicidade entre as duas estagiárias e como elas complementam o trabalho uma da outra. Uma trabalha com a turma globalmente e a outra dá apoio aos alunos que manifestam alguma dificuldade ou insegurança. Uma orienta o trabalho diretamente com a turma e a outra está atenta aos

aprendizagem cooperativa remete para um trabalho realizado em cooperação por pequenos grupos, tendo em vista o alcance de objetivos comuns e resultados benéficos para todos, havendo deste modo uma maximização das suas aprendizagens (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). Para Schaffer (1999, p. 381), neste tipo de aprendizagem, "as crianças inspiram-se e apoiam-se reciprocamente; o sucesso depende do esforço conjunto".

Todas as atividades realizadas pelas mestrandas são pensadas para o 3.º ano, assim como foi sugerido pela orientadora cooperante, contudo, as atividades que se consideram com nível superior ao conhecimento prévio das crianças do 2.º ano, são adaptadas aos mesmos, com o objetivo de estas crianças não se sentirem excluídas e se desenvolverem a um ritmo adequado. Segundo Roldão (2000, p. 39), diferenciar o ensino é responder às especificidades de cada um, "é assim, […] um meio de promoção da equidade, o que sustenta a ideia de que o esforço de diferenciação não deve só abranger o currículo nuclear, mas também elegê-lo como alvo da diferenciação por excelência". Ao encontro do seu pensamento vai a definição que Francisco Sousa tem de diferenciação. Nas suas palavras a diferenciação curricular consiste na "adaptação do currículo às materiais usados, ao material informático, às necessidades dos alunos ou outras solicitações, sempre com o objetivo de que tudo corra pelo melhor.

Mesmo depois do trabalho de planificação realizado, estão constantemente a ajustar ou readaptar as diferentes tarefas para que os alunos de segundo ano estejam sempre atentos e em atividade até porque um dos meninos tem hiperatividade com défice de atenção. São ainda solicitados constantemente para se certificarem que estão a acompanhar as aulas. Quando fazem trabalhos diferenciados da turma, a mestranda que não está a lecionar, nessa semana, está mais atenta a esses meninos sentando-se muitas vezes ao seu lado para os ajudar e assim não perturbar o normal desenvolvimento das atividades dos restantes alunos da turma (alunos de terceiro ano).

Em suma, estou certa que esta experiência é uma mais-valia para todos: crianças, estagiárias e professora cooperante. Sinto que também estou a aprender e o mais importante é que o fato de refletir sobre o trabalho dos outros, faz com que repensemos no nosso próprio trabalho: metodologias e estratégias implementadas, materiais usados...

características de cada aluno, com a finalidade de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar" (Sousa, 2010, p. 10). A par deste processo de diferenciação, encontra-se a partilha de conteúdos e ideias entre as crianças, assim, como refere Olson (1997, p. 25), "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". Uma das atividades trabalhadas em cooperação e para os dois níveis distintos e que considerou-se importante abordar, foi a exploração da história "O Livro da Família" de ToddParr, em que as crianças, primeiro, ouviram as formandas a interpretarem a história, como forma de, interiorizar o essencial da mesma, para de seguida dar começo a um debate com as crianças acerca dos tipos de família abordados na história, quais os tipos de família existentes, sensibilizando-as para um tema da atualidade, a homossexualidade, com a intenção de instruir os alunos a serem seres compreensivos e com respeito perante a sociedade e tudo aquilo que os rodeia. Esta atividade correu muito bem, todas as crianças queriam participar	Por último é muito proveitoso, em termos profissionais, poder partilhar saberes e diversificar procedimentos e recursos pedagógicos.

até mesmo aquelas que eram mais envergonhadas, podendo informar, que até as estagiárias ficaram fascinadas com o conhecimento dos alunos, com a curiosidade dos mesmos e as suas capacidades de compreensão e de interajuda. Os alunos participaram e quiseram dar o seu parecer e entendimento sobre a questão levantada, levando assim a novas discussões e debates, fazendo com que fosse possível de perceber os quão compreensivos eles se demonstraram e o quão importante se revelam estas temáticas para o desenvolvimento social e afetivos das crianças. Como recurso a esta atividade utilizou-se as TIC, sendo estas, o computador, o quadro interativo, o PowerPoint, entre outros. Assim, é importante referir que os professores façam uso das novas tecnologias sempre que necessário para o desenvolvimento das crianças, pois, tal como reforça Estanqueiro (2010, p. 37), "um professor competente utiliza recursos variados, incluindo recursos multimédia para motivar os alunos e reforçar as suas mensagens".	

Referências bibliográficas

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação*. Lisboa: Editorial Presença

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

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, Y E. J. (1999). *El Aprendizaje cooperative en el aula*. Buenos Aires: Paidos

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

Roldão, M.C. (2000). *A problemática da diferenciação no contexto das políticas educativas actuais*. In M. C. Roldão e R. Marques (Orgs.). *Inovação Currículo e Formação* (pp. 121-133). Porto: Porto Editora. http://www.sper.pt/IICER/pdfs/Tema3/F_Sousa.pdf [acesso em23-02-2011]

Sousa, F. (2010) *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora

ANEXO 2 A 10 - REGISTO FOTOGRÁFICO DO MOODLE