



Orientação

## AGRADECIMENTOS

Reservam-se aqui algumas palavras de agradecimento para aqueles que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional ao longo deste ano de Prática Educativa Supervisionada.

À Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores, pelos seus sábios conselhos e pela constante calma e persistência que demonstrou ao longo desta caminhada.

Ao restante corpo de docentes que me acompanhou nos dois anos de formação no Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente, aos professores Alexandre Pinto, Carla Ribeiro, Carlos Rodrigues, Cristina Maia e Dárida Fernandes.

A todos os colegas e amigos que de certa forma partilharam saberes, alegrias e incentivos. Em especial à Isabel Pereira, que desde o primeiro ano da licenciatura me apoiou, e à Ana Ferraz, meu par pedagógico, com quem vivenciei os melhores momentos desta formação e contribuiu para o meu crescimento a nível profissional e pessoal.

Ao meu namorado por todas as palavras de incentivo, conforto e amparo em todos os desafios. Sem ele teria sido muito mais difícil chegar ao fim de um sonho entretanto descoberto.

Por último, mas os mais importantes nesta caminhada, aos meus pais por terem acreditado sempre em mim e depositado toda a confiança e orgulho. À minha mãe pelo constante incentivo em levar o rumo certo até ao final. Ao meu pai pelo máximo sempre exigido, levando-me a atingir todos os objetivos com o maior empenho possível. Sem eles, e sem o seu apoio e carinho, certamente não teria concluído esta formação.



## RESUMO

A prática profissional de um docente pressupõe a capacidade de mobilização de pressupostos teóricos e legais de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, fruto de uma formação adequada à profissionalidade docente, no sentido da preparação de cidadãos capazes de responder ativamente aos desafios da sociedade.

Parte integrante da Unidade Curricular de Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio e requisito fundamental para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, o presente relatório espelha o percurso formativo da futura professora, realizado nos contextos do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, pelo que revela o seu crescimento pessoal e profissional. Todo o trabalho realizado decorreu em díade de formação, possibilitando a construção partilhada de conhecimentos sustentados em recursos teórico-práticos e de investigação que se enriqueceram com as reflexões realizadas em contexto.

Além disso, o processo de formação sustentou-se numa metodologia de investigação-ação que se processa numa espiral cíclica de observação, planificação, reflexão e avaliação, que permitiram o desenvolvimento de capacidades de reflexão e de investigação com efeitos no melhoramento da prática educativa e na qualidade da educação. Este processo dinâmico de contribuição do eu profissional e pessoal em construção com outros estimulou a descoberta da identidade profissional docente.

Com a realização deste documento termina o ciclo da formação inicial, mas estamos certos de que não termina aqui a formação de um professor, sendo apenas este o início de uma vida rodeada de desafios e de aprendizagens.

**Palavras-Chave:** Prática Educativa Supervisionada; Desenvolvimento pessoal e profissional; Investigação-ação; Díade de formação



## ABSTRACT

The professional practice of a teacher presupposes the ability to mobilize theoretically and legally their savvy about scientific, pedagogic and educational, that result from its adequate formation to a teacher profession, on its way to prepare capable citizens to answer actively to society challenges.

Integrant part of the Curricular Unit of Curricular Integration: Educational and Internship Report Practice, and fundamental requirement to obtain a Master degree on 1<sup>o</sup> and 2<sup>o</sup> Cycle of Basic Education, the present report reflects the formation way of the future teacher, performed on the context of the 1<sup>o</sup> and 2<sup>o</sup> Cycles of Basic Education, revealing its personal and professional growth. All the work was performed in formation dyad, enabling the sharing of knowledge supported by theoretic and practical resources, and investigation, which were enriched with the reflections carried out in context.

Besides that, the formation process sustained itself on a methodology of investigation and action that is processed on a cyclic spiral of observation, planning, reflection and evaluation that allow the development of reflection and research capacities that reflects on the improvement of the educational practice and quality. This dynamic process of contribution to the personal and professional me while working with others stimulated the discovery of the professional identity of the teacher.

After writing this document the initial cycle of formation ends, being certain that it will not end at this point, as this is only the beginning of a life surrounded by challenges and still a lot to learn.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Personal and professional development; Investigation-action; Formation Dyad



## ÍNDICE

Agradecimentos	III
Resumo	V
Abstract	VII
Lista de Acrónimos e Siglas	XIXV
Introdução	1
1. Finalidades e Objetivos	3
2. Enquadramento académico e profissional	5
2.1. Formação e Dimensão Académica	5
2.2. Formação e Dimensão Profissional	9
2.2.1. Perspetiva histórica na formação de professores	10
2.2.2. O profissional de educação – dimensão profissional, ética e social	16
2.2.3. O profissional de educação investigador e reflexivo	19
2.2.4. O profissional de educação como gestor do currículo	31
2.3. Caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada	37
2.3.1. Agrupamento de Escolas do Cerco	37
2.3.2. Escola Básica / Jardim de Infância do Falcão	42
2.3.3. Escola Básica e Secundária do Cerco	45
3. Intervenção em Contexto Educativo	49
3.1. Estudo do Meio (Ciências Naturais) / Ciências da Natureza	50
3.2. Estudo do Meio (Ciência Humanas e Sociais) / História e Geografia de Portugal	61
3.3. Matemática	71
3.4. Português	87
3.5. Articulação de Saberes	102
3.6. Outras Dinâmicas	108
4. Dimensão investigativa	111

Conclusões e Reflexões Finais	127
Bibliografia	131
Anexos	149

## Índice de quadros

Quadro 1 - Caracterização do perfil do professor a formar ao longo do tempo	13
Quadro 2 - Evolução do conceito "supervisão".	24
Quadro 3 - Sequência de conteúdos matemáticos.	77
Quadro 4 - Roteiro de atividades.	116

## Índice de Anexos

Anexo 1 – Cronograma 1º e 2º Ciclo	151
Anexo 2 – Grelha de Observação do 1º CEB	153
Anexo 3 – Árvore de Natal	157
Anexo 4 – Grelha de observação do 2º CEB	159
Anexo 5 – Modelos das células vegetal e animal em 3D	161
Anexo 6 – Planificação em Situação Formativa	163
Anexo 7 – Planificação da regência supervisionada no 1º ciclo	165
Anexo 8 – Tabela de evolução do desenvolvimento das plantas	171
Anexo 9 - Planificação das Ilhas Atlânticas	173
Anexo 10 – Jogo de tabuleiro	175
Anexo 11 - Cartões	177
Anexo 12 – Exercício <i>Tagxedo</i>	179
Anexo 13 – Folha de registo	181
Anexo 14 – Imagens números pares e ímpares	183
Anexo 15 – Cartaz das curiosidades	185
Anexo 16 – PowerPoint final da aula supervisionada dos animais	187
Anexo 17 – Gráfico cartesiano	195
Anexo 18 – Jogo labirinto	197

Anexo 19 – Livro dos critérios de divisibilidade	215
Anexo 20 – Jogo “Quem Quer Ser Milionário”	217
Anexo 21 – Jogo “Batalha Naval”	221
Anexo 22 – Divisão com recurso ao cálculo mental	225
Anexo 23 – Regência com o Tangram	227
Anexo 24 – Jogo do “Semáforo”	229
Anexo 25 – Planificação da regência supervisionada no 2º CEB	231
Anexo 26 – Planificação da regência supervisionada no 1º CEB	233
Anexo 27 – Documento resumo “Entrevista”	237
Anexo 28 – Guião de entrevista	239
Anexo 29 – Guião de escrita “ <i>O Príncipe Nabo</i> ”	241
Anexo 30 – PowerPoint “ <i>O Frio pode ser Quente</i> ”, Jandira Masur	243
Anexo 31 – Fotografia cocas	249
Anexo 32 – Planificação da regência de Articulação de Saberes	251
Anexo 33 – Materiais espalhados pelo chão	255
Anexo 34 – História online “O caso do Saco”	257
Anexo 35 – Fotografia “Teatro de fantoches”	261
Anexo 36 – Fotografia vulcão	263
Anexo 37 – Teatro S. Martinho	265
Anexo 38 – Fotografias das crianças no IPATIMUP	267
Anexo 39 – Materiais construídos para o encontro com o escritor	269
Anexo 40 – Questionário das crianças	271
Anexo 41 – Questionário das auxiliares de ação educativa	273
Anexo 42 – Cronograma	279
Anexo 43 – Imagens de conflitos	281
Anexo 44 – Sketch’s das crianças	283
Anexo 45 – Guiões dos conflitos	285

Anexo 46 – Crianças com cartazes	287
Anexo 47 – Guião de observação das crianças	289
Anexo 48 – Figuras e estudo da Análise de dados	291
Anexo 49 – Desenhos das crianças	297



## LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

CREC - Complemento Regulamentar Específico de Curso

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

ESE – Escola Superior de Educação

IPATIMUP – Instituto de Patologia e Imunologia Molecular da Universidade do Porto

IPP – Instituto Politécnico do Porto

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAT – Plano de Atividades da Turma (1 – 5ºG; 2 – 5ºD)

PEA – Projeto Educativo de Agrupamento

PPA – Plano Plurianual de Atividades

S.A.D. – Sala de Acompanhamento Disciplinar

TEIP3 – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação



## **INTRODUÇÃO**

No âmbito da Unidade Curricular Integração Curricular: Prática Educativa e Relatório de Estágio, do segundo ano do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, foi elaborado o presente relatório de carácter obrigatório para a conclusão da formação inicial de professores.

Seguindo as orientações obtidas pela coordenação do mestrado, a estrutura deste documento dá início com o tópico das Finalidades e Objetivos, no qual são descritas as finalidades do trabalho e os objetivos a que a mestrandia se propõe ver cumpridos. No segundo capítulo, que diz respeito ao Enquadramento Académico e Profissional, aborda-se, separadamente, a Formação e Dimensão Académica, e a Formação e Dimensão Profissional. É feita a distinção da formação obtida no ciclo de estudos, enquanto estudante do mestrado, e de alguns conhecimentos e capacidades que se espera serem o reflexo de um profissional docente, sustentando ambos os subtópicos em documentos teóricos e legais relativos à formação inicial de professores. No final deste mesmo capítulo, no subcapítulo da caracterização do contexto educativo da Prática de Ensino Supervisionada, são caracterizados o agrupamento e as instituições de 1º e 2º CEB onde foi realizada a prática. O terceiro capítulo, por sua vez, retrata a Prática Educativa Supervisionada com referência, separadamente, às quatro áreas nucleares e a outras dinâmicas realizadas pelo par pedagógico. Para cada área são descritas algumas atividades realizadas, que, tendo em conta a intencionalidade educativa que se supõe ter havido, são justificadas, com recurso a autores. No capítulo seguinte, Dimensão investigativa, apresenta-se um trabalho de cariz investigativo, realizado durante a prática pedagógica, para a Unidade Curricular de Projeto: conceção, desenvolvimento e avaliação. Este trabalho seguiu as linhas da metodologia de projeto, sendo uma das dimensões importantes que o professor deve assumir na sua prática.

Por último, encontram-se as Conclusões e Reflexões finais, que reforçam as aprendizagens vividas ao longo da prática educativa supervisionada, realçando os aspetos teóricos e práticos mais importantes e que contribuíram para o desenvolvimento profissional da futura professora.



## **1.FINALIDADES E OBJETIVOS**

Na reta final do segundo ciclo de estudos da formação docente, elabora-se o presente relatório que reflete o percurso evolutivo da mestranda. A prática supervisionada está sujeita a um relatório final referenciado no artigo 10.º do Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, anteriormente indicado na alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, e entretanto reformulado pelos Decretos-Leis n.ºs 43/2007, de 22 de fevereiro, 107/2008, de 25 de junho, 230/2009, de 14 de setembro, e 115/2013, de 7 de agosto.

As finalidades deste relatório visam contribuir para a avaliação individual da mestranda, através da apresentação de um documento escrito que evidencia o percurso individual de formação, com opções fundamentadas e contextualizadas, articulando os saberes teóricos e práticos adquiridos ao longo da formação inicial de professores e aplicados no contexto concreto da formação (CREC, 2011). Pretende-se, neste documento, aliar a sua construção com o desenvolvimento da capacidade reflexiva e investigativa pois, ao longo da sua elaboração, foram vários os momentos que obrigaram a mestranda a reviver algumas situações e a tomar consciência do seu percurso e da sua evolução.

A par das finalidades surgem os objetivos que são essenciais para uma melhor compreensão do presente documento, pois definem, por itens, a Prática Educativa Supervisionada:

- Enquadrar académica e profissionalmente os saberes adquiridos no Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB face aos documentos legais;
- Analisar, refletir e avaliar a Prática Pedagógica;
- Delinear as características mais pertinentes e mais reveladoras da ação no contexto educativo;
- Revelar a participação e empenho no decorrer de outras interações dentro e fora de sala de aula.

Estes objetivos aliam-se aos objetivos da Unidade Curricular que permitem uma melhor compreensão do que se pretende da formação inicial de professores:

- Adquirir e mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos e culturais na concepção, desenvolvimento e avaliação de projetos educativos e curriculares face aos continuados desafios da atual sociedade da globalização e da interdependência, numa perspetiva de trabalho de equipa e de educação para a cidadania;
- Utilizar instrumentos de teorização e de questionamento crítico da realidade educativa através de uma abordagem sistémica, que permita uma atuação autónoma em contexto profissional;
- Construir uma atitude profissional crítico-reflexiva e investigativa potenciadora de tomada de decisões em contextos de incerteza e de complexidade da prática docente, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para ação;
- Disseminar saberes profissionais adquiridos na e pela investigação junto da comunidade educativa e outros públicos, tendo em vista a renovação de práticas educacionais inclusivas, promovendo o acompanhamento individual e a diferenciação pedagógica.

(Fernandes, 2013, p. 1)

## **2. ENQUADRAMENTO ACADÉMICO E PROFISSIONAL**

Ao longo da formação inicial foram analisados vários documentos teóricos e legais que enquadram e orientam a prática educativa e que contribuíram para uma melhor compreensão do que é ser professor nas escolas atuais. No presente capítulo iremos realçar alguns desses documentos, assim como algumas características que se esperam de um profissional de educação.

### **2.1. FORMAÇÃO E DIMENSÃO ACADÉMICA**

A 14 de setembro de 1986, foi definido o sistema educativo como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” de um modo justo e democrático para todos os portugueses. Nesta definição, estabelecida pela Assembleia da República, através da Lei nº 46/86, de 14 de outubro, assenta o quadro geral do sistema educativo, e vê-se espelhada a organização e os objetivos do mesmo. No artigo 11º. do capítulo II (idem), é caracterizado o ensino superior, que entre os vários objetivos para promover a formação cultural e o profissional, determina os graus a serem conferidos: bacharel, licenciado, mestre e doutor. Contudo, a obtenção do grau de licenciado está subjacente, num instituto politécnico, ao grau de bacharel ou a outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração, enquanto que num ensino universitário, o profissional sai já dotado com o grau de licenciado. Esta distinção entre instituições é igualmente feita na formação de professores, onde é privilegiado o ensino politécnico para a formação de educadores de infância e dos professores do 1º e 2º CEB, estando o ensino universitário sujeito à atribuição dos mesmos diplomas, mas, no caso do 3º ciclo e do secundário, os professores apenas obtêm a formação exigida no ensino universitário. Para complementar esta barreira existente entre as instituições de ensino superior a nível nacional e internacional, iniciou-se o Processo de Bolonha que “pressupõe que as instituições de ensino superior passem a

funcionar de modo integrado, num espaço aberto antecipadamente delineado, e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados à partida” (DGES, 2008).

Através do Processo de Bolonha, pretende-se que os estudantes possam efetuar os seus estudos noutras instituições, mas que vejam o seu diploma reconhecido em qualquer universidade europeia de qualquer estado-membro (DGES, 2008). Entre os objetivos definidos neste documento, pretende-se promover “a mobilidade intra e extra comunitária de estudantes, docentes e investigadores”, fomentar “a cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade”, mas, numa atualização mais recente, num compromisso político assumido em Bolonha no ano de 2011, acrescentou-se a importância da promoção da aprendizagem ao longo da vida (ibid., p. 1). Segundo Flores & Escola (2008, p. 778), é “a formação inicial [que] deverá preparar o professor para o mundo real”, sendo que “a formação contínua deverá garantir uma permanente actualização”. Também Esteves (2003, citado por Leitão & Alarcão, 2006, p. 65) eleva a importância da construção da profissionalidade, afirmando que deve ser assumida pela formação inicial, “a qual deverá, em primeiro lugar, cultivar as perspectivas de um desenvolvimento profissional ao longo da vida e levar os formandos a adoptarem tais perspectivas como suas”.

O Processo supramencionado foi concretizado a 30 de agosto de 2005, no Decreto-Lei n.º 49/2005, documento este que atualiza a LBSE, conferindo apenas os graus de licenciado, mestre e doutor, aos que concluíssem um ciclo de estudos de seis a oito semestres nas licenciaturas, e três e quatro semestres nos mestrados. Mais tarde, o Decreto-Lei 43/2007, de 22 de fevereiro, complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, veio substituir os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos. O primeiro ciclo diz respeito à licenciatura que assegura a formação base para a docência; e o segundo ciclo diz respeito ao mestrado que reforça e aprofunda a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar.

Com o objetivo de homogeneizar o ensino a nível nacional e estrangeiro, a medida de trabalho dos estudantes passou a ser o crédito. Este sistema visa assegurar a mobilidade dos estudantes, tendo por base o “princípio do

reconhecimento mútuo do valor da formação e das competências adquiridas” (Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto). Confrontando com o Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB, o sistema defendido no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, acredita o mestrado com 120 ECTS, com a duração de quatro semestres.

Como complemento específico do decreto anterior, o Despacho n.º 7856/2010, de 4 de maio, aprova o mestrado na ESEIPP, com a área científica predominante do curso: Supervisão Pedagógica. Vários documentos realçam a importância decretada na Supervisão Pedagógica, reforçando que este é um momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, das capacidades, das competências e das atitudes adquiridas nas outras áreas, na produção em contexto real (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). As áreas científicas obrigatórias para a obtenção do grau de mestre na ESEIPP são Ciências da Educação, Língua Portuguesa, Ciências Sociais, Matemática, Ciências da Natureza, Artes e Motricidade, e Supervisão Pedagógica (Despacho n.º 7856/2010, de 4 de maio). Com tudo isto, pretende-se demonstrar o esforço de subida do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março).

Apesar do percurso formativo da mestranda ter respeitado as características anteriormente definidas, há constantemente alterações no ensino, fruto das mudanças políticas, económicas e sociais a que temos assistido. Aquando da entrada da mestranda no ensino superior em 2010, o Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico visava assegurar a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, sendo que vêm espelhadas essas orientações no artigo 6º do Complemento Regulamentar Específico de Curso (2011). Definida no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, a delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegiava uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino com o objetivo de tornar possível a mobilidade de docentes entre os mesmos. Ou seja, pressupunha-se um maior acompanhamento dos alunos, pelos mesmos professores durante um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afetos ao sistema educativo e da respetiva trajetória profissional (Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). Assim, o

sistema de monodocência no 1º Ciclo seria mantido até ao final do 2º Ciclo, beneficiando as crianças de um maior acompanhamento pelo mesmo docente.

Contudo, aquando da redação deste relatório, foi revisto o Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e, como consequência, a monodocência no 2º CEB, pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, desdobrando o Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico na formação de docentes do 2.º ciclo de Português, História e Geografia de Portugal, independente da formação de docentes do 2.º ciclo em Matemática e Ciências Naturais. Este desdobramento ajusta os grupos de recrutamento e permite reforçar a formação na área da docência, tal como antigamente, com as variantes Português/História e Geografia de Portugal e Matemática/Ciências da Natureza.

Por último, resta abordar um tema bastante discutido e que respeita a avaliação de professores, lançado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril. A relevância atribuída pelas entidades à avaliação docente é sustentada na qualidade da atividade desenvolvida pelo professor, valorizando a capacidade reflexiva e a partilha de experiências na (re)construção do seu saber profissional (Herdeiro & Silva, 2008). Tinha-se em vista uma melhoria da respetiva atividade profissional e a sua valorização com aperfeiçoamento individual, da qual passou a depender a progressão na carreira. Contudo, e no sentido de melhorar e homogeneizar esse processo, foram sido feitas alterações a esse decreto. A primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 146/2013, de 22 de outubro, que procede à 12.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho está definida na Lei n.º 7/2014, de 12 de fevereiro. Neste documento são dispensados alguns docentes cumpridores dos requisitos presentes no artigo 3.º-A.

Depois de uma breve contextualização académica, dar-se-á seguimento com características e competências adquiridas durante e após a formação inicial, dando especial relevo às que a mestranda considera mais importantes no desenvolvimento da profissionalidade docente.

## 2.2.FORMAÇÃO E DIMENSÃO PROFISSIONAL

A profissionalidade docente vê na sua ação reflexos da dimensão acadêmica adquirida durante a formação inicial. Contudo, há certas competências e capacidades que evoluem ao longo da carreira profissional docente, as quais daremos, de seguida, alguma relevância.

Nos dias que correm, o trabalho docente tem associadas dificuldades que passam, em grande parte, pelas inúmeras funções que são exigidas à escola e que vão além do ato de ensinar. Todavia, e apesar de todas as adversidades, o foco principal do professor deve ser o aluno, pois é ele o elemento central do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as dificuldades têm de ser ultrapassadas e, para que se consigam bons resultados, existe uma grande necessidade de um trabalho colaborativo, onde a reflexão e a supervisão terão um lugar importante. Por conseguinte, associada ao processo de reflexão está a constante necessidade de questionar e reformular as estratégias utilizadas, pois o papel do professor passa, também, pela investigação que, segundo Coutinho et al. (2009, citado por Castro, 2010) contribui para a melhoria das práticas educativas.

Assim, as práticas reformuladas, através dos processos de reflexão, de análise e de avaliação da sua prática pedagógica, desenvolvem no professor competências profissionais, pessoais e sociais que, numa perspetiva de formação ao longo da vida, veem a sua profissionalidade progredir. É também neste sentido de continuidade no tempo que a formação de professores tem sido constantemente reformulada, com vista, sempre, à melhoria da qualidade do ensino fornecido aos alunos.

Para uma melhor compreensão da dimensão profissional do docente, apresentam-se, de seguida, quatro subcapítulos que traçam algumas características para um trabalho docente exigente e de qualidade. Relativamente ao 2.2.1, iniciaremos numa viagem histórica antes do 25 de abril, apresentando a evolução do conceito do que é ser professor até aos dias de hoje. No subcapítulo 2.2.2 refletiremos sobre as dimensões que compõem o docente, nomeadamente a profissional, ética e social, que têm visto a sua importância ser reconhecida ao longo do tempo. Já no subcapítulo 2.2.3 retomaremos a importância do carácter investigativo e reflexivo de um

docente, focando em conceitos como observação, planificação, reflexão e avaliação. É igualmente neste subcapítulo que abordaremos a colaboração e a cooperação, conceitos fulcrais que contribuem para o desenvolvimento profissional de um professor. Por fim, no 2.2.4, tomaremos como base o currículo, que, apesar de várias definições, é ao professor que cabe agilizar a sua gestão face à turma e ao agrupamento em que está inserido.

### 2.2.1. Perspetiva histórica da formação de professores

Vivemos, até aos dias de hoje, momentos de mudança a vários níveis, afetando a globalidade das dimensões sociais, económicas e políticas. A dimensão da educação não foge ao cenário, pelo que nas últimas décadas temos assistido a novos modos de viver a escola e a educação, que exigem novas competências aos professores para responderem com qualidade às novas exigências sociais. O presente subcapítulo pretende traçar esta dinâmica evolutiva desenhando a renovação da escola e a preparação da profissionalidade docente.

Durante a ditadura Salazarista e até ao ministério de Veiga Simão na educação, por volta do ano de 1970, a escola passou por várias reformas que procuravam dar importância às necessidades do ser humano e à subida de nível de vida do cidadão comum. Como resultado, todas as alterações sociais tiveram repercussões no ensino que, até então, não se podia limitar ao rudimentar “ler, escrever e contar”. Para o novo ministro, Veiga Simão, o grau de ensino que precisava de uma reforma mais urgente era o universitário, considerando que a universidade Portuguesa estava reduzida a desempenhar o papel de uma escola cuja missão era a de preparar mal os professores. Assim, a missão da Universidade deveria ser a formação de cientistas e técnicos, pois eram precisos cidadãos com esses títulos para executarem o plano de modernização (Carvalho, 1996).

Mais tarde, na década de 1980, houve a emergência, em termos políticos, sociais e económicos, de um conjunto de pressões externas, sofridas pelo estado português e que tiveram repercussões na formação inicial de

professores. O clima de formação e o desenvolvimento curricular da altura centralizaram as decisões curriculares na perda de poder dos alunos em participar nos processos de decisão relativamente à sua avaliação e ao desenvolvimento curricular (Pereira, Carolino & Lopes, 2007).

Já na década de 1990, as Escolas do Magistério Público (EMP) tinham sido extintas e a formação inicial de professores do 1º CEB acabou sendo assegurada, exclusivamente, pelas Escolas Superiores de Educação (ESE), o que significou profundas transformações no domínio curricular e nas perspetivas sobre a cultura e a sociedade. As ESE constituíram-se como instituições de ensino superior o que suscitou (desde logo, em termos simbólicos) alterações nas formas de relação educativa e no carácter que caracterizava a formação inicial de professores. O estado foi reassumindo o seu poder deliberativo relativamente à formação inicial de professores, chamando a si decisões fundamentais no domínio do currículo, como as da avaliação dos alunos e da seleção dos docentes, com implicações na autonomia e na capacidade de participação de ambos (Pereira, Carolino & Lopes, 2007).

A extinção das escolas do Magistério Público e a conseqüente criação das ESE representam uma alteração profunda no domínio da política educativa. A criação das ESE surge a par da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que instituiu a escolaridade básica de nove anos e a formação de professores do 1º CEB de nível académico superior. O amplo consenso social e político, que se gerou em torno da aprovação da LBSE, reflete a intenção de um maior investimento na educação de base dos portugueses e na formação dos futuros professores (Pereira, Carolino & Lopes, 2007). Não resultando de uma convergência de saberes, mas da congregação de uma pluralidade de projetos políticos, depois de vários contributos e de cinco projetos votados favoravelmente na generalidade por todos os grupos parlamentares, surgiu a nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que veio a ser publicada em 14 de outubro (Campos, 1987). Não se esperava com esta Lei a solução de todos os problemas, mas sim uma garantia de um quadro estável para os governos que se sucedessem, a quem cabia desenvolvê-la de modo a promover a renovação do sistema educativo.

Os princípios organizativos estabelecidos e as orientações político-administrativas que se seguem à sua publicação, apontam para: uma ligação

estreita entre os três ciclos do Ensino Básico, uma quebra de isolamento das escolas primárias, uma desconcentração da rede dos 2º e 3º Ciclos e um redimensionamento das escolas (Nóbrega, 2006).

O controlo realizado pelo governo do Estado Novo exigia profissionais da educação capazes de levar a cabo as suas ideologias. E, de facto, a partir de 1936 manifesta-se um processo de “desprofissionalização” do professorado.

Havia um controlo próximo por parte do Estado, que se sentia no direito de exercer poder sobre a vida dos professores. Vejamos, como exemplo, que o casamento das professoras passou a poder realizar-se apenas mediante a autorização do ministro da Educação Nacional, após averiguação do comportamento civil e dos vencimentos do pretendente. Na verdade, os professores passaram a ser vistos quase como “agentes missionários” na obra de regeneração do Estado Novo (Carvalho, 1996).

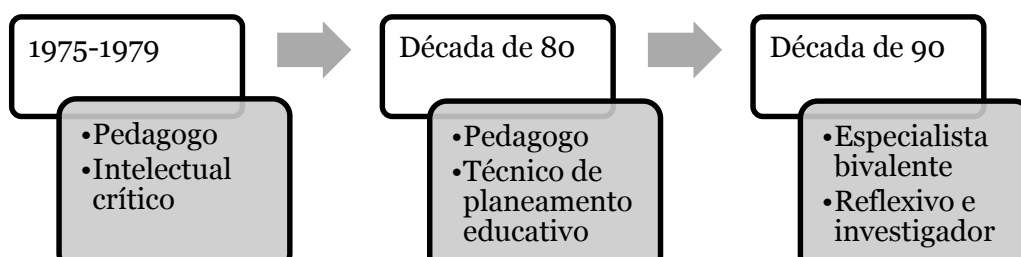
Nesta época coagiam os professores a aderir aos seus princípios ideológicos, assim como, a empenharem-se ativamente na concretização dos seus projetos políticos. Realizavam uma cerimónia anual de homenagem aos professores do 1.º Ciclo (ensino primário), na qual se condecoravam alguns dos mais distintos professores. Nessas cerimónias exprimia-se, através dos discursos proferidos e dos critérios de escolha dos honrados, o perfil ideal do professor. Os dois critérios principais, relativamente à valorização da integração interna no sistema de ensino e à integração externa no tecido social, são: o zelo e dedicação e o prestígio junto da comunidade. Noutro plano são mencionados o prestígio profissional, as virtudes morais e cívicas e o desempenho de diversas funções escolares e extraescolares – relacionando, assim, o facto de o professor servir de modelo no plano profissional, pessoal e social. Por fim, assinala-se a competência profissional, a cultura e inteligência e a atividade artística e literária, qualidades intrínsecas ao exercício da profissão docente e à pessoa do professor (Oliveira, 1992).

Os dois eixos estruturantes da política do Estado Novo em matéria de formação de professores do ensino primário são redução e controlo. A redução concretiza-se num abaixamento das condições de admissão ao ensino normal, numa redução dos conteúdos e do tempo da formação (de 3 anos para 2 anos em 1930 e, finalmente, para 3 semestres em 1942) e numa menor exigência intelectual e científica. Isto manifesta-se na nomeação dos regentes escolares, a quem se exige, de início apenas a “idoneidade moral e intelectual” e mais

tarde a aprovação num exame no qual era pedido um ditado de doze a quinze linhas, um exercício de redação com um mínimo de quinze linhas e a resolução de problemas. Era manifestado frequentemente que o professor primário não devia saber de mais, pois transformava-se num teórico (doutor) e deixava de saber ensinar as crianças. O controlo explicita-se na instauração de práticas de controlo moral e ideológico, tanto na formação de base como no estágio, sobretudo na avaliação dos exames do estado (Carvalho, 1996).

No fundo, podemos considerar que o papel do professor era, então, o de passar a mensagem que melhor servia à política do Estado, moldando uma juventude sem espírito crítico, sem ideias próprias e, principalmente, sem capacidade para questionar os ideais do Estado Novo.

Com a revolução de abril de 1974, e de acordo com Giroux (1983, citado por Pereira, Carolino & Lopes, 2007), proporcionaram-se transformações no domínio da formação inicial de professores, anunciando um novo perfil do professor a formar que é identificado como o professor pedagogo e «intelectual transformador». Posteriormente configurou-se um professor pedagogo e simultaneamente técnico de planeamento educativo que respeitava o ritmo «natural» de desenvolvimento e aprendizagem da criança, perspetivando assim a sua dimensão individual e personalizada. Mais tardiamente definiu-se o perfil de um professor especialista e bivalente, no sentido em que se intensifica a formação académica disciplinar e se cria a possibilidade de monodocência no 1º CEB (nível académico de bacharelato) ou docência em áreas específicas no 2º CEB (nível académico de licenciatura). Surgiu, igualmente, a emergência do profissional reflexivo e investigador. Sustentado na opinião de Pereira, Carolino & Lopes (2007), traçam a construção de um perfil docente da década de 70 a 90 através do seguinte quadro:



Quadro 1 - Caracterização do perfil do professor a formar ao longo do tempo

Se, por um lado, consideramos longínquos os tempos em que o professor representava um mero promotor das exigências do regime ditatorial, existindo até mesmo medidas oficiais no sentido de conferir maior autonomia às escolas e, conseqüentemente, maior autonomia aos professores na gestão do currículo, por outro, vemos a ação educativa condicionada pelos programas e indicações provenientes da administração central, assim como pela exigência dos encarregados de educação, dos alunos e da própria escola em torno das médias escolares. Assim, se nos tempos anteriores ao 25 de abril o professor exemplar era aquele que se limitava a transmitir de forma rígida aquilo que lhe era solicitado, agora o professor exemplar é aquele cujos alunos obtêm a melhor média principalmente nas áreas ditas “fundamentais”, não importando se a evolução que conseguiram relativamente ao seu “histórico”, foi significativo, nem a formação pessoal e social que desenvolveram. Esta situação tem vindo a piorar com a importância conferida aos exames de avaliação nacional, com a exigência das médias para ingresso no ensino superior e com a competitividade entre escolas traduzida na existência de Rankings que comparam o sucesso (entenda-se apenas como “média elevada”) dos seus alunos. Também a sobrevalorização explícita de umas áreas em detrimento de outras vem comprovar que o poder continua central e que, embora de forma subtil, parece continuar a controlar e a moldar a ação do professor, mantendo-se a verdadeira autonomia como uma aspiração.

Para Flores, Escola & Delgado (2009) atualmente assistimos a um deslocamento de marcos conceituais que vincaram em determinadas épocas e que criaram representações nos diferentes atores da educação, mas que atualmente estão ultrapassados não dando respostas eficazes às exigências sociais que atualmente requerem novos modos de ser professor, de liderar a escola, de sentir a educação. Acrescentam que a redefinição da profissão docente e as mudanças nos modelos e práticas de ensino têm valorizado a abordagem e um professor como gestor de situações educativas. Neste contexto, urge falar de formação de professores dadas as mudanças ocorridas nos contextos escolares, pois a representação do professor e a sua competência são importantes para compreender os processos de ensino e de aprendizagem e para desencadear a mudança no sentido da promoção da qualidade da escola. Carré & Gaspar (2002) traçam um cenário que mostra que em menos de 30 anos ocorreram mudanças significativas na área da formação, sendo que

esta passou de uma visão social e humanista da educação para uma visão económica e realista da produção de competências. Para Capa (2007) há uma relação entre formação e conhecimento, sendo que na década de 80 abordava-se o conhecimento como informação a transmitir e a formação era um produto assimilável de forma individual, na década de 90 a formação era vista como um processo de assimilação de estratégias e em 2000 criam-se recursos para construir aprendizagens e criam-se redes de formação presenciais e de *e-learning*.

Hoje em dia a conceção de professor é a de que este deve ser um sujeito capaz de mobilizar os seus conhecimentos e as suas experiências para desenvolver os contextos pedagógicos. Assim, agem formalmente nas escolas para promover situações de aprendizagem, mas têm uma ação mais informal junto dos seus parceiros, no sentido de partilhar material didático, planos de aula, estratégias pedagógicas, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem (Nascimento, Braz & Castro, 2012). Nestes momentos, os professores objetivam, avaliam e julgam os seus saberes construídos na prática profissional, e tornam-se investigadores refletindo a prática pedagógica.

Para Nóvoa (1992) a formação docente apresenta-se como uma estratégia para o domínio da Investigação, para a reflexão e intervenção no campo educacional. Assim, a produção de competências passa frequentemente pela prática profissional como um espaço autónomo de aprendizagem, onde o professor decide, a partir da análise de uma situação singular e de um contexto social, e transforma-se numa dimensão central do processo identitário. Do mesmo modo, Estrela (2001) é da opinião que, relativamente à formação docente, estes devem ser orientados no sentido da tomada de consciência crítica de si em situação pedagógica, facilitando-lhes recursos e envolvendo-os em cenários de investigação-ação sobre problemas levantados em situação.

Esta vertente investigativa irá ser retomada mais à frente neste relatório, dada a sua importância no desenvolvimento profissional de um docente. No entanto, Leite (2009) considera também que o professor, além de investigador, deve ser um educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, inovador, agente da mudança social, não cessando de aumentar os campos da

sua função, mas os mecanismos de controlo que persistem em existir, mesmo que de forma não aparente, não facilitam a concretização deste perfil.

Nos próximos subcapítulos iremos ver refletidas algumas características do perfil do professor até aqui apresentadas, tais como as dimensões associadas à profissionalidade, o carácter investigador e reflexivo, e a gestão do currículo. Tal como Paulo Freire dizia, temos que nos lembrar que toda a ação educativa deve ser feita no sentido de levar o homem a refletir sobre o seu papel no mundo e, assim, ser capaz de mudar este mundo e a si próprio (Ferreira, 2004).

### 2.2.2.O profissional de educação – dimensão profissional, ética e social

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pela Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro, e alterada pela Lei nº 115/97, de 19 de setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, é aprovado, pelo Governo, o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Este perfil está definido no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, enunciando referenciais comuns à atividade dos profissionais identificados para o efeito. Na mesma data foi lançado o Decreto-Lei n.º 241/2001, que especifica o perfil de desempenho para o educador de infância e o professor do 1º CEB.

Tendo como ponto de partida o Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, o profissional de educação, ao promover aprendizagens curriculares, fundamenta “a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e do uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Neste sentido, a dimensão profissional do professor tem como função específica ensinar, recorrendo ao saber próprio da profissão, e apoiando-se na investigação e na reflexão. O exercer da sua atividade profissional é na escola, “entendida como uma instituição educativa,

à qual está socialmente cometida a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo”. Este é reconhecido como uma necessidade e um direito de todos para o seu desenvolvimento integral. Para além do pressuposto conhecimento dos conteúdos e do modo de os mobilizar e reestruturar em termos pedagógicos, em função das características dos alunos e dos seus contextos, a profissionalidade docente estabelece uma relação direta com o conhecimento do currículo e pressupõe a compreensão dos fins, objetivos e valores educacionais. Pretende-se, do professor, “que dê respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare para a sociedade de amanhã” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 67).

Esteves (2003, citado por Leitão & Alarcão, 2006, p. 65) afirma que a dimensão profissional de um docente deve ser assumida pela formação inicial, a qual "deverá, em primeiro lugar, cultivar as perspectivas de um desenvolvimento profissional ao longo da vida e levar os formandos a adoptarem tais perspectivas como suas". Independentemente das funções da profissionalidade docente, Leitão & Alarcão (2006) definem que esta se inscreve num paradigma de inacabamento, no sentido em que as competências pessoais e profissionais se vão desenvolvendo (construindo) num contínuo e num espaço de intervenção aberto e reflexivo.

A profissionalidade docente harmoniza-se como o conjunto de saberes profissionais que se articulam com as funções e os papéis docentes e que deixaram, há muito, de se exercerem nos limites da sala de aula, tendo-se alargado progressivamente a ideia da escola como organização social (Estrela, 2001 citado por Correia, Pereira & Vaz, 2012). É no quadro destes papéis que ocorre uma profissionalidade docente que concede aos professores um novo papel de tripla dimensão: pedagógica, científica e institucional (Nóvoa, 2002, citado por Correia, Pereira & Vaz, 2012). Esta dimensão pedagógica, aceite atualmente como pedagogia da participação, tem como objetivos para o docente: promover o desenvolvimento, construir aprendizagens, estruturar experiências e envolver-se no processo de aprendizagem através de investigações e da resolução de problemas (Oliveira - Formosinho, 2007). Tendo em conta o Mestrado em questão, que abarca várias áreas, torna-se possível gerir de forma mais integrada, flexível e participada o currículo, evitando a individualização dos saberes.

Durante a sua prática, o professor tem que aprender a relacionar-se com todos os jovens e são muitas vezes essas vivências que põem em causa a dignidade profissional, construindo um registo de frustração resultante do desfasamento entre o ideal da profissão e o seu exercício (Correia, Pereira & Vaz, 2012). Para colmatar estes possíveis contratempos, o professor vê também definida uma dimensão ética onde, através do Decreto-Lei n.º 240/2001, deve fomentar o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares; garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural através da promoção da qualidade dos contextos de inserção do processo educativo; e identificar e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação.

Na continuidade da dimensão ética, surge a dimensão humana do professor que se concretiza, segundo Bronfenbrenner (1979, citado por Pereira, Carolino & Lopes, 2007), por processos de interação dinâmica entre o próprio e o meio em que participa, sendo influenciado pelas relações que estabelece com contextos mais vastos, sociais e institucionais, nos quais se integra ou dos quais sofre influências. Esta característica social vê-se definida como uma dimensão do docente no Decreto-Lei que temos vindo a explorar. Para contribuir para esta dimensão, o professor deve manifestar capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua atividade profissional. Ao mesmo tempo, deve assumir a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.

Segundo Gonçalves (2001, citado por Leitão, 2006), a dimensão social assume hoje uma importância acrescida face aos novos papéis atribuídos à escola e aos professores. De facto, “os novos papéis passam pela construção de uma sociedade de todos e para todos”, não se restringindo “ao desenvolvimento das competências cognitivas, estéticas, afectivas ou motoras dos alunos” (Ibid., 69). Para Roldão (2010, p. 23) o professor “é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de ações de

ensino que conduzam à possibilidade efetiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido”. Também Alarcão (n.d., citado por Proença, 1989), realça a mediação entre professor e aluno pois, sob o ponto de vista da autora, para o professor realizar bem essa função de mediador tem de possuir, para além do «saber», o «saber fazer», e o «ser» e estar em e com. O mesmo se pretende para os alunos, na medida em que, para que “o aluno adquira um estilo idiossincrático de pensamento e que o leve a conhecer-se cada vez melhor, a assumir-se criticamente e a colaborar socialmente com os outros no sentido de uma construção colectiva e progressiva dessas dimensões”, o professor deve clarificar as finalidades do que pretende ensinar, contribuindo para o estabelecimento de um clima interativo na aula (Vilar, 1998, p.22).

### 2.2.3.O profissional de educação investigador e reflexivo

Associar a investigação-ação à prática educativa do professor significa... tomar consciência de questões críticas que se manifestam na aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes e estabelecer congruência entre teoria e a prática.

(Matos, 2004, citado por Castro, 2010)

Com base na própria investigação-ação, os professores desenvolvem uma prática reflexiva tendo em conta o contexto em que estão inseridos. A prática é sustentada em teorias da educação em relação às quais o professor mantém uma atitude crítica, sujeitando-se a constantes transformações e a novas investigações (Oliveira & Serrazina, 2002). A atividade de investigação deverá contribuir para a produção de conhecimento que poderá acontecer durante a ação pedagógica se o professor agir como investigador, com base num constante questionamento aos diferentes níveis de significado do que está a fazer, “com base na ação que desenvolve com os formandos/alunos (ação pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos, em processo de investigação ação” (Castro, 2010, p. 3). As

mudanças associadas à investigação-ação tornam o processo mais difícil de gerir, pois “implica a alteração de mentalidades, formas de estar e atuar, podendo suscitar conflitos de crenças, estilos de vida e comportamentos” (ibid., p. 6) pelo que “é necessário compreender a forma como os indivíduos envolvidos vivenciam a sua situação e implicá-los nessa mesma mudança, pois são eles que vão viver com ela” (Sanches, 2005, citado por Castro, 2010, p. 6). A frase em epígrafe releva a significância de se associar a IA ao trabalho do professor, e da mesma perspectiva opina Moreira (2001, citado por Sanches, 2005, in Castro, 2010, p. 6):

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.

O contributo da investigação-ação na prática educativa pode levar a uma participação mais ativa do professor, como agente capaz de produzir mudança, e pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. Oliveira-Formosinho refere que “ser profissional reflexivo é fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para re-significar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui” (Formosinho, 2008, citado por Castro, 2010, p. 7). Atendendo ao mestrado para o qual elaboramos este relatório, o mesmo está presente no CREC que, entre vários objetivos, pretende potenciar o desenvolvimento de capacidades de investigação e reflexão sobre, para e na ação, em contextos considerados para o desenvolvimento de competências de agir e reagir perante situações educativas/ensino sempre complexas e únicas.

No âmbito das práticas reflexivas, as investigações têm vindo a aumentar nos últimos anos contribuindo para a clarificação de conceitos e proporcionando um modelo de fundamentação do processo de ensino.

Importa, agora, conhecer os contributos de Alarcão & Serrazina quanto à reflexividade da escola e do professor, destacar o termo “reflexão” e os vários tipos de reflexão descritos por Schön e caracterizar o “pensamento reflexivo” de que fala Dewey. No epicentro destas conceções encontra-se a figura do professor “como entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo” (Schön, 1983, citado por Coutinho et al., 2009, p. 358), refletindo as suas práticas, e tornando-as estratégias modelares (Coutinho et al., 2009).

Com este diálogo entre a reflexão e a prática, forma-se uma escola reflexiva, a qual Alarcão (2004, p.38) definiu como um modelo de uma comunidade de aprendizagem “onde se produz conhecimento sobre educação”. Para tal, é preciso o professor ser também reflexivo, isto é, ser “aquele que, na prática profissional, valoriza a construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização de suas ações profissionais” (Pimenta, 2002, p. 18, citado por Silva & Perez, 2009). Aquele que conseguir refletir sobre as suas ações poderá transparecer essa sua faceta e originar um aluno reflexivo. Como consequência, a prática tornar-se-á mais reconhecida pois, a partir do momento em que os professores começarem a «conceptualizar e a formular» as suas regras e princípios, vão ser capazes de construir as suas próprias teorias que orientam a prática docente como rampa de lançamento para novas descobertas (Arends, 1995).

Uma vez que a reflexão deve fazer parte da atividade profissional de um docente, deve procurar-se adotar uma postura reflexiva com o objetivo de melhorar as práticas do professor, tal como Oliveira & Serrazina (2002) defendem. Dentro da mesma perspetiva defendida por estas autoras, Schön (1988, citado por Leitão, 2006) define o profissional de educação como sendo alguém que, face a um problema, o reformula e o vê sob outro ponto de vista, isto é, que desenvolve a competência (meta) reflexiva assente na e sobre a sua própria ação.

Generalizando as conceções até aqui sustentadas, o professor reflexivo é aquele que procura o equilíbrio entre a ação e o pensamento e, quando perante novas práticas, reflete “sobre a sua experiência, as suas crenças, imagens e valores” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 9). Posto isto, o pensamento crítico ou reflexivo do professor tem subjacente uma avaliação contínua de princípios e hipóteses face a um conjunto de dados e à interpretação dos mesmos. Assim, a

reflexão conduz a uma tomada de consciência da função que os docentes desempenham na ação, nas teorias pessoais, nas escolhas didáticas e pedagógicas realizadas e nas implicações que daí advêm no processo de ensino aprendizagem, nas oportunidades que são dadas às crianças e, desta forma, na concretização da justiça social e na melhoria das relações interpessoais.

Atentando no pensamento de Shön (1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p.31), distinguem-se três tipos de reflexão: a “reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação”. Neste sentido, refletir na ação, acontece quando existem atividades que não têm o feedback que se esperava, quando é preciso mais tempo para determinada atividade ou até quando os cooperantes solicitam algo não planejado e é preciso reagir/refletir no momento. Refletir sobre a ação é possível logo após o momento de lecionação das aulas, para fazer um balanço dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar, sendo o momento de supervisão pedagógica o expoente máximo desta. Resta ainda a reflexão sobre a reflexão na ação que é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento, atribuindo significado ao que aconteceu, ao que observou.

A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, “à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 32). Este ponto de vista assenta na caracterização do professor investigador que tem como condição necessária ser reflexivo, permitindo-lhe criar uma atitude crítica, importante para o seu desenvolvimento e eficácia no ensino.

Os professores que refletem na ação e sobre a ação estão envolvidos num processo investigativo, não só tentando compreender-se a si próprios melhor como professores, mas também procurando melhorar o seu ensino. A (con)vivência com os problemas, os dilemas e as incertezas que surgem no quotidiano do professor, em simultâneo com as influências exercidas pelos contextos e pelas relações sociais, estimulam o aparecimento de novos saberes e, conseqüentemente, a formulação de teorias práticas do ensino, entendidas como uma “fonte-chave do conhecimento educativo” (Dewey, 1989, citado por Herdeiro & Silva, 2008, p. 38).

A par da evolução do professor enquanto docente reflexivo, surgem os conceitos da supervisão e da colaboração, cúmplices no seu desenvolvimento.

Numa tentativa de definição concetual de supervisão, Alarcão & Canha (2013, p. 19) referem que a supervisão é “um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente”. Direcionando a supervisão para contextos educativos, esta concretiza-se segundo uma modalidade formativa que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas, havendo um certo controlo, mas com particular atenção para as potencialidades de desenvolvimento de cada um (ibidem).

Analisando a frequência do uso da supervisão na legislação, encontra-se no Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de abril, que aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores do EB e secundário, que expõe a emergência de se criar a especialidade Supervisão Pedagógica e Formação de Professores. Mais tarde, no Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, que define as condições para obtenção de qualificação de professores, o termo “supervisionada” visa qualificar a componente de formação designada por *Prática de Ensino Supervisionada* (Alarcão & Canha, 2013). Não poderemos deixar de fazer uma ponte com o próprio nome da unidade curricular para a qual foi construído este relatório: “Integração curricular: Prática Educativa Supervisionada”. Pode ver-se, assim, a integração do conceito de supervisão na formação de professores que ao longo de todo o decorrer do tempo letivo pressiona os estudantes com constantes supervisões no sentido de melhorar e desenvolver as potencialidades de cada um.

Retomando Alarcão & Canha (2013), os autores encontraram em Oliveira & Formosinho (2002, p. 43) uma visão mais geral de supervisão pedagógica onde é defendido que as diferentes tentativas de definição de supervisão “se situam entre dois extremos de um contínuo: vão desde as que acentuam a ênfase tradicional na dimensão inspetiva, no controlo, administração e avaliação dos professores e do ensino, às que, refletindo o movimento e direção à grande autonomia dos professores enfatizam essencialmente a dimensão de orientação para o serviço”.

No quadro que se segue apresentam-se alguns aspetos evolutivos da conceção de supervisão:

<b>Da formação de professores</b>	à formação de outros profissionais.
<b>Da formação inicial</b>	à formação ao longo da vida.
<b>De uma relação hierarquizada</b>	a uma relação colaborativa.
<b>De uma orientação normativa</b>	a uma orientação reflexiva.
<b>De uma atitude fiscalizadora</b>	a uma perspetiva desenvolvimentista.
<b>Do feedback unidirecional</b>	ao feedback colaborativo e interativo.
<b>De uma atitude passiva dos profissionais</b>	a uma atitude questionante, transformadora.

**Quadro 2 - Evolução do conceito "Supervisão". Adaptado de Alarcão & Canha (2013, pp. 37-38)**

Analisando o quadro, poderemos assumir que o conceito de supervisão evoluiu de acordo com a profissionalidade docente, que se espera ser reflexiva, com formação ao longo da vida e colaborativa. A presença destes conceitos foi notória no âmbito da prática pedagógica com a elaboração de um cronograma para cada ciclo agendando as regências lecionadas pelas mestrandas (cf. Anexo 1). Com a elaboração deste documento e a sua partilha com os orientadores cooperantes foi possível planificar atempadamente e em colaboração entre todos os sujeitos. Nesta continuidade, estando a supervisão perspetivada numa lógica colaborativa (Alarcão & Canha, 2013), passaremos então a analisar o conceito de colaboração, no âmbito do trabalho de um docente.

A noção de colaboração pressupõe um processo que não limita o poder a um só indivíduo. O poder é distribuído entre os participantes em grupos colaborativos, sendo que em conjunto se mobilizam para alcançar os objetivos que perseguem numa determinada atividade. “Quando grupos de pessoas se aproximam para colaborar entre si, fazem-no na expectativa de alcançar, através da interação com outros, alguma coisa que antes não tinham” (ibid., p. 45). Transportando para a educação, quando há um trabalho colaborativo entre equipas de professores, esta experiência poderá afetar positivamente o “desenvolvimento dos seus alunos, das instituições em que trabalham, do sistema educativo, da didática enquanto área de atividade” pelo reforço do conhecimento e das competências profissionais dos próprios (ibid., p. 46).

De um modo geral, a colaboração revela-se um instrumento de desenvolvimento, que implica um processo de realização entre vários elementos e que exige uma partilha entre todos. É importante negociarem objetivos, partilharem responsabilidades, nunca descurando o benefício que poderá advir para todos os intervenientes (idem). Assim, a colaboração assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros, com vista à evolução na interação com eles, questionando o próprio conhecimento (idem). Para vários autores, como Freire (1979) e Lave & Wenger (1991), a aprendizagem é feita com os outros, ao cruzarmos e combinarmos o nosso conhecimento e a nossa experiência individuais com o seu conhecimento e a sua experiência (Alarcão & Canha, 2013).

Toda e qualquer tentativa de definição de colaboração remete o nosso pensamento para o trabalho com o par pedagógico. Ao longo deste ano de prática educativa/estágio, a aprendizagem foi especialmente enriquecida pelos contributos, sempre construtivos, do par pedagógico, que em todos os momentos esteve sempre presente, fosse na preparação das aulas, no desenvolvimento, ou mesmo depois, com apontamentos que leva quem prepara a refletir, a pensar, e a evoluir nos seus conhecimentos. Este ambiente de trabalho desenvolve várias características vantajosas que realçam a importância de uma prática em conjunto. Quando se observam aulas, partilha-se sucesso, aprende-se, apoia-se o colega, avalia-se o progresso, reforça-se a confiança e estabelecem-se laços (Reis, 2011). No Art.º3 do Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho, onde são abordados os Princípios de autonomia pedagógica e organizativa, é realçada a importância de incrementar a cooperação entre docentes de modo a potenciar o conhecimento científico e pedagógico de cada um.

A par destas tentativas de definição de colaboração, surgem os conceitos de cooperação e reestruturação de forma a promover o trabalho em equipa, já que “a evolução da escola caminha para a cooperação profissional” (Perrenoud, 2000, p.79). O trabalho de equipa consegue resultados positivos com a existência de um sentimento de confiança básica e uma boa relação entre todos os intervenientes, fortalecendo as tomadas de decisões (Hargreaves, 1998). Todo o trabalho realizado durante a prática pedagógica teve por base o trabalho em equipa, preparando-nos para a nossa vida profissional futura.

Deste modo, “em uma equipe *stricto sensu*” funcionámos “como um verdadeiro coletivo, em proveito do qual cada um dos participantes aliena, voluntariamente uma parte de sua liberdade profissional” (Perrenoud, 2000, p. 81).

A colaboração até aqui retratada é “um dos paradigmas mais prometedores que surgiram na idade pós-moderna” (Hargreaves, 1998, p. 277). Esta surgiu como “resposta produtiva a um mundo no qual os problemas são imprevisíveis, as soluções são pouco claras e as exigências e expectativas se intensificam” (ibidem). A diversidade de agentes nela existente implica uma ação colaborativa entre alunos, professores cooperantes, supervisores, entre outros. Neste sentido, há diversas vantagens nesta solução colaborante, tais como a “eficiência acrescida”, a “eficácia melhorada”, a “sobrecarga de trabalho reduzida”, entre outras (ibid., p. 278).

Até aqui vimos características e competências do ser professor mas, para que o seu trabalho se possa desenvolver de forma estruturada, organizada e objetiva, este deve recorrer a alguns processos que servirão de apoio à sua prática, mais concretamente a observação, a planificação e a avaliação.

O professor investigador, para poder intervir na realidade de um modo fundamentado, terá de saber *observar* e *problematizar*, ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses. “A iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral”, assim como para uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana (Estrela, 1994, p. 29). Para se começarem a definir objetivos, é necessário responder às questões “Para quê?”, “Como?”. Ora, tomando como exemplo a prática pedagógica assente neste relatório, um dos objetivos da observação era observar os comportamentos da turma e dos docentes a lecionarem para se planificarem aulas, de acordo com as características da turma, objetivos do professor e recursos da escola.

Começaremos, então, por caracterizar a observação realizada na prática educativa. Segundo Trindade (2007), a observação pode ser feita sob diferentes formas e meios. Neste caso, a observação era participante, pois, de algum modo, participou-se ativamente na vida do grupo estudado. Pode-se caracterizar como contínua, uma vez que ocorreu durante longos períodos de tempo e armada, pois havia suportes escritos onde eram efetuados alguns registos, como era o caso da grelha de observação que nos permitiu

caracterizar a turma (cf. Anexo 2). Poderemos, ainda, considerar como sendo direta, uma vez que havia contacto com direto com a turma, grupal, pois o foco era a turma, e molar pois era o carácter global da turma e do seu desempenho que era observado (idem).

Tal como referido por Estrela (1994, p. 29), a observação assume “um papel fulcral em toda a metodologia experimental”, pois, tendo em conta a realidade observada, a planificação irá ser gerida da melhor forma, adequando-se às características da turma e objetivos da aula. A planificação surge, assim, como instrumento revelador da observação, com características únicas e pessoais, adequadas à realidade observada, e principalmente dependente dos alunos, do docente observado, dos recursos.

Nas salas de aula do 1º CEB trabalha-se em regime de monodocência, pelo que o professor é responsável por todas as disciplinas, determinando o que deve ser ensinado, segundo um horário organizado no início do ano letivo, qual a gestão da sala para facilitar o trabalho, como organiza o grupo, entre inúmeras tarefas com as quais tem de articular. É a planificação do professor que determina o que é ensinado, a estratégias e recursos necessários para a obtenção dos objetivos e o modo de avaliação. Retomando o currículo, a sua adaptação através de acrescentos, supressões e interpretações é visível na planificação pelas decisões do professor. A planificação “exige que o professor pergunte o que é realmente importante, se decida sobre as prioridades e se debruce cuidadosamente sobre as horas previstas” (Arends, 1995, p. 61). Não levando aos extremos a categorização da planificação, isto é, não criando objetivos previamente estabelecidos a serem cumpridos à risca, é importante reter o que é necessário para que uma aula seja eficaz, havendo “alguma direção sob a forma de metas e experiências, mesmo que seja geral ou vaga” (ibid., p. 47).

No livro “Desenvolvimento Curricular” (Diogo, 2010) são analisadas questões basilares para a elaboração de uma planificação. O processo de planificação comporta, para o autor, um conjunto de fases, nomeadamente: “avaliação das necessidades”, recolhida nos momentos de observação e dos dados recolhidos em sala de aula; “análise da situação e estabelecimento de prioridades”; “seleção de objetivos”; “seleção e organização dos conteúdos”; “definição das estratégias de ensino”, com o auxílio do orientador cooperante; “plano de avaliação”, através das grelhas de avaliação (ibid., p. 65). Todavia,

para Arends (1995), a planificação do professor relaciona-se com três fases de ensino: a fase anterior à instrução, em que são tomadas decisões sobre o conteúdo e o tempo que deve ser destinado; a fase de instrução, em que se tomam decisões sobre as questões a colocar, o tempo de espera e as orientações específicas, a fase posterior à instrução, em que as decisões a tomar incidem sobre a avaliação dos progressos do aluno e o tipo de informação avaliativa a proporcionar.

Neste âmbito, Vilar (1998, p. 5) acrescenta que o professor ao planificar tem que se apoiar “em princípios teóricos (curriculares e pedagógico-didáticos) para, uma vez contextualizados esses princípios, adaptar o seu pensamento às componentes e características fundamentais da ação concreta”. Num processo de planificação encontram-se “conhecimentos, ideias ou experiências” que servem de “apoio conceptual e de justificação” do que se decide; um fim a alcançar; e uma previsão que se concretiza numa “estratégia de procedimento” onde se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e alguns apontamentos para a avaliação (Zabalza, 1987, citado por Vilar, 1998, p. 22). O autor realça, ainda, o conceito de planificação mostrando que é “uma actividade mental interna do professor e uma ideia mais «externa» ” (ibidem), que reflete os passos do desenvolvimento da própria planificação.

Estudos referidos no livro “Aprender a Ensinar” (Arends, 1995) revelam a importância da planificação, principalmente em professores inexperientes que concluem o sucesso das boas planificações, não precisando serem “os maus polícias”, porque as aulas caracterizam-se por um “encadeamento harmonioso de ideias, actividades e interacções” (ibid., p. 47). Neste recurso, a fase da seleção da melhor estratégia é muito importante. Segundo Roldão (2003, p. 30) a estratégia é “a conceção finalizada e organizada da ação de ensinar” e o processo de ensino/aprendizagem depende da adequação das estratégias do docente. Assim, através da construção da planificação, reflete-se acerca das estratégias que melhor se adequariam aos objetivos estipulados e também ao nível escolar do público-alvo, uma vez que é basilar que as escolhas didáticas e pedagógicas sejam apropriadas, de modo a promover a igualdade de oportunidades e a concretização da justiça social e melhoria das relações interpessoais (Alarcão, 1996).

As investigações ao nível desta temática têm revelado que a planificação tem consequências tanto para a aprendizagem como para o comportamento na

sala de aula. Poderá estimular a motivação das crianças, ajudando-as a centrarem-se na aprendizagem e a diminuir os problemas de gestão da sala de aula, como também, contrariamente, poderá limitar a iniciativa do estudante na aprendizagem e tornar os professores insensíveis às ideias dos seus alunos (Arends, 1995). Por forma a possibilitar o “seu constante aperfeiçoamento”, seja da parte do professor, seja do aluno ou do próprio programa de ensino, surge a avaliação que constitui um processo contínuo, que acompanha o desenrolar das aulas. Para ser objetiva, a avaliação deve estar relacionada com os objetivos previamente estabelecidos, de acordo com os conteúdos programáticos, as estratégias adotadas e a organização administrativa em geral. Tal como afirma Diogo (2010), a avaliação das informações leva-nos a perceber quais as necessidades e a prioridade de cada uma delas. Assim, o professor deve planificar a intervenção e criar métodos de avaliação, de maneira a conseguir perceber o seu grau de sucesso. O objetivo do professor ao avaliar é saber se o aluno está a aprender e, conseqüentemente, tomar medidas que visem melhorar o processo de aprendizagem (Peterson, 2003).

Num tópico mais à frente irá recorrer-se a um instrumento de avaliação que, na formação inicial de professores, se exige que seja completo e bem detalhado – o plano de aula. Aqui sobrevêm as três fases de ensino pois, em geral, um bom plano “inclui a exposição clara dos objetivos, a sequência das atividades de aprendizagem e o meio de avaliação da aprendizagem do estudante” (Arends, 1995, p. 68).

Aprofundando a questão do aperfeiçoamento das práticas do professor, e focando-nos no pretendido neste subcapítulo - o professor enquanto investigador e reflexivo -, urge falarmos aqui sobre a avaliação como *continuum* da reflexão pois, para o professor evoluir, é necessário que depois de ter recolhido os dados e de ter interpretado a informação reflita sobre os “processos/resultados e conseqüentes decisões relativas ao aperfeiçoamento do projeto e/ou programa no seu conjunto” (Vilar, 1992, p. 28). No mesmo sentido, e sustentando-nos em Ponte (2002, p. 2), “torna-se necessária a exploração constante da prática e a sua permanente avaliação e reformulação”. É preciso experimentar formas de trabalho que levem os seus alunos a obter os resultados desejados”. Vilar (1992, p. 7) vai mais além e dá-nos o seu

contributo, assumindo a avaliação como um “instrumento ao serviço da construção de um «novo» conhecimento”.

A concretização da avaliação com o sentido de buscar novos conhecimentos faz-se de diferentes modos. Especialistas em avaliação referem as avaliações formativas ou sumativas, consoante a utilização da informação. A primeira avaliação, por exemplo, é recolhida antes ou durante a instrução e destina-se “a informar os professores sobre os conhecimentos e as competências prévias dos seus alunos” (Arends, 2008). Podendo relacionar-se de forma congruente com a avaliação formativa, falemos da avaliação sumativa, entendida como sùmula e não como soma de partes fragmentadas (2012-2013).

Quando falamos de avaliação sumativa temos subjacente a ideia que se está a ajuizar sobre os conhecimentos adquiridos, bem como pelas competências desenvolvidas durante um determinado período de tempo. Leite (2003, p. 27) menciona que conceber a avaliação sumativa como uma soma de factos é limitar a educação à perspectiva tradicional da mera transmissão de conhecimentos e incentivar nos alunos a acumulação dos saberes que lhes são transmitidos.

Ribeiro (1990, p. 89) refere que “ a avaliação sumativa corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo (...) e, por tratar-se de um balanço final, só tem sentido efectuar-se quando a extensão de caminho percorrido já é grande e há material suficiente para justificar uma apreciação deste tipo”. Está presente no Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho, quando diz:” a avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese de informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada área curricular e disciplina, no quadro do Projeto Curricular de Turma respectivo”. Contextualizando este modelo de avaliação com o professor enquanto investigador e reflexivo, na busca de novos conhecimentos, verifica-se que este escapa aos exemplares que servem de apoio ao docente. Vimos até aqui características do professor investigador e reflexivo, entre elas a exigência de uma planificação rigorosa, sujeita a uma transformação, adaptação, com supressões, acréscimos e decisões por parte do professor. Emerge, assim, a necessidade de refletir o professor enquanto gestor do currículo. Assim, no capítulo seguinte, elucidaremos algumas conceções de currículo, evidenciando o papel do professor enquanto gestor do currículo.

#### 2.2.4. O profissional de educação como gestor do currículo

Os professores são - e sempre foram, ainda que de formas diversas e com margens de poder variáveis - os agentes decisivos e os decisores principais do processo educativo, ainda que não os únicos, e ainda quando não autônomos, na cadeia da gestão dos processos curriculares.

(Roldão, 1999, p. 24)

Na tentativa de definição de currículo, encontram-se várias concepções de diversos autores. Pode ser considerado como sinónimo de programa, tendendo-se a acentuar-lhe o carácter instituído e prescrito do seu formato e intencionalidade, mas, também, como um sistema complexo de finalidades, objetivos e experiências formativas planeadas no sentido da consecução dos primeiros e onde se incluem todas as atividades informais das quais resultem aprendizagens (Pereira, Carolino & Lopes, 2007).

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, elucida qual o conceito de currículo nacional, sendo este: “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico”. Este documento define “os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional”. Ao longo do currículo são explicitadas detalhadamente as competências que o aluno deve adquirir em cada uma das unidades curriculares no final do ensino básico.

Segundo Beane (2003), o que se pretende hoje em dia é uma concepção de currículo que procure relações em todas as direções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome integração curricular. Isto é, os problemas significativos ou temas que ligam o currículo com o mundo devem servir como contexto para unificar o conhecimento. Por sua vez, este desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar os problemas.

Organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca tornam-se “mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo” (Beane, 2003, p. 94). Na opinião de outros autores:

Quanto mais um acontecimento é significativo, mais profunda ou elaboradamente processado, mais situado em contexto, e mais enraizado num conhecimento cultural, de fundo, metacognitivo e pessoal, mais rapidamente é compreendido, aprendido e recordado.

(Beane, 2003, p. 95)

Uma das várias críticas à abordagem por disciplinas, ou seja, ao que é normalmente praticado nas escolas em que, por exemplo, o Português é lecionado separadamente da Matemática e de qualquer outra área, e vice-versa, é que esta inclui apenas o conhecimento específico definido através dos interesses das elites sociais e académicas da alta cultura. Como a divisão do conhecimento por disciplinas centra-se apenas nos tópicos situados no interior das próprias disciplinas, outro tipo de questões e de conhecimento são impedidos de entrar no currículo planificado. Por outro lado, quando se organiza o currículo em torno de questões sociais e pessoais e o conhecimento é o pertinente e adequado, o conhecimento que é parte da vida quotidiana, bem como o que frequentemente se denomina por “cultura popular”, também entra no currículo (Idem).

Quanto à gestão do currículo, vários decretos têm sido aprovados valorizando a autonomia das escolas e, conseqüentemente, uma flexibilização na gestão curricular. O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os 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, foi recentemente ajustado com vista à integração no currículo de componentes que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades. Esta alteração foi feita através do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, onde se pretende promover uma otimização dos recursos no sentido de adequar as atividades a desenvolver aos perfis dos docentes. Durante a realização deste relatório, foi homologado o Despacho Normativo n.º 6/2014,

de 26 de maio, que complementa o anterior, acentuando uma maior autonomia e flexibilidade às escolas na gestão da atividade letiva, dos princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos.

A gestão do currículo prende-se necessária e prioritariamente com a resposta a uma simples questão: que conhecimento é hoje fundamental? ou, então, de que conhecimento precisam os estudantes? (Diogo & Vilar, 2000)

A resposta a esta pergunta é descrita como um *currículo nuclear*, entendido como o conjunto de aprendizagens básicas e essenciais<sup>1</sup> (idem). Em termos de concretização, há de resultar de um compromisso entre o “currículo prescrito” e o “currículo traduzido”. Ao mesmo tempo, não deve centrar-se exclusivamente nos interesses dos alunos, mas sobretudo nas necessidades reais, tanto pessoais como sociais, nem pode consistir unicamente num conjunto de conteúdos programáticos das distintas disciplinas do plano de estudos.

O papel de decisor e gestor do processo curricular torna-se um definidor essencial da profissionalidade docente. Assumindo o currículo como uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz, o professor não deve, então, entender-se como o detentor de uma espécie de propriedade solitária de uma disciplina que se justificava por si mesma. Trata-se, sim, de articular os saberes específicos em função das finalidades curriculares e de articulá-las num projeto coerente que corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas (Roldão, 1999). Subjacente a qualquer prática educativa, acaba por estar um modo de a concretizar. Em qualquer situação, equaciona-se sobre o que ensinar, como organizar a aprendizagem e como avaliar os seus resultados. Deste modo “o conceito de educação e de currículo e os processos de gestão curricular são inerentes a qualquer prática docente” (Barroso & Leite, 2010, p. 3316).

---

<sup>1</sup> Skilbeck (1982, citado por Diogo, 2003) defende que as aprendizagens básicas são os alicerces sobre os quais se poderão construir outras aprendizagens e que as aprendizagens essenciais são as que, sendo básicas, dotam as pessoas de capacidades para poderem participar efetivamente, e com elevado grau de satisfação pessoal, na vida social e cultural da(s) comunidade(s) de que são parte integrante.

É necessário salientar que o currículo se desenvolve de acordo com as organizações que o influenciam de forma mais decisiva do que o que é comum ser reconhecido do ponto de vista do professor. Alguns dos principais fatores de natureza organizacional capazes de produzir tal influência são, por exemplo, o tipo de agrupamento de professores que é enfatizado: se são da mesma especialidade ou se são professores dos mesmos alunos; a estrutura da gestão do tempo escolar; a organização e as regras de utilização dos espaços, materiais didáticos e outros recursos (Diogo & Vilar, 2000).

Assim, parece evidente que a possibilidade de concretização de uma gestão flexível do currículo está dependente, pelo menos, das seguintes condições prévias: de um maior conhecimento dos alunos, da cooperação entre professores e alunos e da possibilidade de flexibilização dos horários das turmas e dos agrupamentos dos alunos. Depois de definido currículo, faz sentido um maior e melhor conhecimento dos alunos, pois só assim se pode adequar o currículo ao grupo e só este conhecimento poderá habilitar a configuração dos programas educativos diferenciados. Ao mesmo tempo, a flexibilização dos horários das turmas faz sentido, segundo Diogo & Vilar (2000) na medida em que a gestão do currículo só será flexível se for ajustada à situação particular dos diversos grupos de alunos. É então sugerida uma diferenciação nos tempos destinados a uma dada área ou disciplina. Tais condições veem o seu reflexo ao longo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, como se pode constatar no artigo 43.º: “A articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas [...], procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos”.

Um fator a ter em conta, como incontornável e estruturante da atividade dos professores, é a diferença existente entre a escola e o mundo da vida, o qual se expressa através de rápidas e profundas alterações do conhecimento e das tecnologias que, contribuindo para modificar irreversivelmente a nossa vida quotidiana, obriga a escola a problematizar o que é selecionado como currículo relevante. Um progresso na eficácia da resposta educativa decorre de uma articulação coerente entre: Projeto Curricular de Turma, Projeto Curricular de Escola, Projeto Educativo e currículo. A centralidade do projeto curricular de escola/agrupamento, como referência e articulação entre o projeto educativo e os projetos curriculares de turma, acentua-se na construção feita, autonomamente, em cada agrupamento, o que implica uma

responsabilização maior de todos os atores educativos, em torno de um trabalho cooperativo e participativo, na assunção de uma profissionalidade docente efetiva.

É através do Projeto Curricular de Escola que o currículo nacional é contextualizado no respeito estrito do projeto educativo da escola, sendo que o projeto curricular de turma operacionaliza-o em função de cada turma. Neste seguimento, Leite (2003, citado por Roldão, 1999, pp. 117-118) afirma que “o Projecto Curricular de Escola é elaborado de acordo com as componentes regionais e locais, embora respeitando o currículo nacional”, em contraponto com o Projeto Curricular de Turma que “é elaborado de acordo com o perfil da turma.” O Projeto Curricular de Escola “define as opções curriculares da escola e o Projeto Curricular de Turma adequa essas opções ao grupo a que se destina, tendo uma dimensão temporal comparativamente mais curta” (ibidem).

A construção do Projeto Curricular de Turma pressupunha a concretização do Currículo Nacional, centrado em competências essenciais e em experiências de aprendizagem, que contribuíam para o desenvolvimento das competências gerais nos alunos definidas para o Ensino Básico. Todavia, pelo despacho n.º 17 169/2011, o Ministério da Educação e Ciência revogou o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, alegando que o mesmo evidenciou um conjunto de insuficiências que não foram colmatadas e, por isso, constituem entraves à dinâmica de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à atividade docente, Pacheco (1996, citado por Morgado, 2000, p. 105) defende que, a não ser que existam mecanismos rigorosos no controlo do currículo, o professor usufrui, em termos curriculares (em relação aos objetivos, atividades e recursos didáticos, manuais e escolares, avaliação do rendimento dos alunos), “de uma autonomia de orientação dentro de referenciais que lhe são impostos, mas que jamais determinam liminarmente a sua ação e o seu pensamento”. Ele é o principal responsável pelas decisões que lhe parecem pertencer, ajustando-as ao currículo (idem).

Sabemos que a conceção do currículo, através da elaboração de programas, é feita por parte do Ministério da Educação, mas é na escola, e, nomeadamente, os professores, quem deverá criar as condições para que seja possível uma flexibilização curricular, sendo esta uma condição fulcral para que haja uma verdadeira autonomia curricular, tal como é previsto na Lei de

Bases do Sistema Educativo (Pacheco, 1996, citado por Morgado, 2000). Ao mesmo tempo, parece evidente uma uniformização dos itinerários do conhecimento, mediante a elaboração de propostas curriculares nacionais que veiculam um conhecimento oficial e que por sua vez estão associados, ou requerem, uma autonomia local, de modo a tornar as escolas mais competitivas e eficientes (Morgado, 2000). “Em termos curriculares, estamos perante um Ministério da Educação que descentraliza no plano teórico, mas (re)centraliza no plano prático” (ibid., 108).

Tendo por base o perfil específico definido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o professor do 1.º Ciclo deve construir o seu próprio currículo “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos”, bem como “promover a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável” (Anexo 2 do Decreto-Lei n.º 241/2001).

A gestão curricular é da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º Ciclo, e em articulação com o conselho de docentes, e do conselho de turma (CT), no caso do 2.º Ciclo, o desenvolvimento das disciplinas, que assumem especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo. Retomando a citação em destaque, é aos professores, em comunhão com as equipas pedagógicas, que cabe a função de agilizar o processo educativo e de serem eles os organizadores do currículo.

Sendo o professor um gestor do currículo, importa analisar de que modo o professor utiliza os saberes constituídos na prática pedagógica, tendo em conta a multiplicidade de conhecimentos necessários no quotidiano da prática pedagógica, que leva ao desenvolvimento e à aquisição de um conhecimento polivalente, de saberes plurais (Nascimento, Braz & Castro, 2012).

Os saberes profissionais dos professores carregam as marcas do ser humano e são, por isso, temporais, plurais e heterogéneos e personalizados (idem). São temporais, na medida em que procedem da própria vida do docente, e são plurais e heterogéneos e personalizados “por serem provenientes de várias fontes como: cultura pessoal, cultura escolar anterior, disciplinares, didáticos, curriculares e experienciais” (Tardif, 2000, citado por Nascimento, Braz & Castro, 2012, p. 5). Ainda segundo Tardif (2002, citado por Micheletto, n.d.), a relação dos docentes com os saberes não é restrita a

uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Ele explica que a prática docente integra diferentes saberes e que mantém diferentes relações com eles. Define o saber docente "[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (ibid., p. 36).

A produção de saberes pelos professores é influenciada pelas suas experiências e pela vida social. O professor pensa com a vida e com as suas experiências, adquire conhecimentos através da família, da sociedade e da escola. Os saberes são também pragmáticos, pois “os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador” (Tardif, 2002, citado por Pietrobon, n.d, p. 3.). Ao longo de toda esta dialética entre os saberes e a gestão do currículo, sendo impossível o professor separar-se dos saberes que transporta consigo para gerir o currículo, conclui-se que os saberes acabam por ser os organizadores do currículo agilizando. Ora, os dois funcionam em conjunto, inconscientemente, agilizando, assim, todo o processo educativo.

### 2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

No presente tópico caracterizar-se-á o agrupamento no qual estão inseridas as escolas onde foi realizada prática pedagógica. Este tópico encontra-se dividido em três subcapítulos uma vez que a prática educativa foi dividida em dois momentos, havendo um ponto em comum. Assim, inicialmente iremos caracterizar social e economicamente o Agrupamento de Escolas do Cerco e, de seguida, contextualizar as instituições de atendimento educativo formal do 1ºCEB e 2º CEB, onde foi operacionalizada a prática.

#### 2.3.1. Agrupamento de Escolas do Cerco

A prática educativa supervisionada teve lugar no Agrupamento de Escolas do Cerco desde o dia vinte e três de outubro de 2013 até ao dia treze de junho de 2014. A sede do agrupamento é a Escola Básica e Secundária do Cerco sendo que, atualmente, envolve mais sete estabelecimentos de educação e ensino: o Jardim de Infância de Falcão 2, as escolas básicas com educação pré-escolar do Falcão, da Corujeira, de Nossa Senhora de Campanhã, de S. Roque da Lameira, do Cerco e do Lagarteiro e a Escola Básica. O referido agrupamento integra o Programa TEIP3, respeitando, por isso, os objetivos centrais do programa:

- Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos.
- Combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo.
- Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa.
- Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

(PEA, 2013)

Situado na zona oriental da cidade do Porto, na freguesia de Campanhã, o agrupamento é delimitado a sul pelo rio Douro, a este e a nordeste pelo município de Gondomar, e a oeste, pelas freguesias de Bonfim e Paranhos, com uma área de 8,13 km<sup>2</sup> e 32.652 pessoas segundo os Censos de 2011.

A freguesia de Campanhã concentra o maior número de Bairros Sociais e Camarários da Cidade - Cerco, Falcão, Lagarteiro, Pego Negro, Machado Vaz, S. Roque, S. João de Deus, Antas, Contumil, Monte da Bela e Ilhéu realojando, ainda, outros Bairros da cidade como é o caso do Bairro do Aleixo. Coabita um grande número de indivíduos da comunidade cigana, oriundos do bairro de S. João de Deus e outros, que, anualmente, são integrados nas escolas pelo facto de terem sido realojados no Bairro do Cerco. Tendo em conta a população em causa, a taxa de desemprego nesta freguesia é a mais alta do concelho e onde se verificam baixos níveis de escolaridade: perto de 20% da população não tem qualquer grau de escolaridade, cerca de 30% tem o 1<sup>o</sup> CEB, e menos de 10% atinge o 3<sup>o</sup> ciclo de escolaridade (Censos, 2001). Contrariamente ao território

nacional, a população oriunda destes bairros tende para o rejuvenescimento, contudo, não se integram no mercado de trabalho e têm dificuldades de adaptação à escola.

A freguesia de Campanhã é uma das zonas urbanas mais desfavorecidas, quer da cidade, quer da Área Metropolitana do Porto, com uma zona periférica pautada por uma forte degradação sócio urbanística e ecológica e com declínio industrial. É uma zona com uma estrutura demográfica relativamente jovem face ao cômputo geral e caracterizada por uma forte desintegração dos ativos residentes do mercado de trabalho.

Consequentemente afetada por programas de realojamento, sem articulação com políticas urbanas mais globais, a freguesia tem sido transformada em «zona-depósito» de Bairros sociais e de problemas sociais concentrando um grande número de pessoas carenciadas o que se traduz em efeitos perversos ao nível da produção e da reprodução de determinados problemas sociais, de que são exemplo, certos comportamentos desviantes.

A homologação do agrupamento de escolas do Cerco terá sido concretizada em 2003 e a sua autonomia encontra-se fundamentada no Decreto-Lei nº 75/2008, pelo que da composição dos seus órgãos de Gestão e Administração fazem parte o Conselho Geral, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, bem como a sua Direção. Mais recentemente têm saído documentos reguladores com vista a atualizar e desenvolver os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola, e a harmonizá-los com os princípios consagrados no regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação dos três níveis (pré-escolar, básico e secundário). Tomando como ponto de referência o Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, concretizam-se, no mesmo, princípios orientadores que dizem respeito à organização do ano letivo, como é o caso das disposições relativas à distribuição de serviço docente e dos critérios de atribuição de crédito horário, entre outros. Assim, de um modo geral, o presente decreto pretende revelar competências dos agrupamentos com vista a melhorar o ensino proporcionado. Também no âmbito de melhorar e de controlar a qualidade do sistema educativo, foi aprovada a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estabelecendo que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção

da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.

Em fevereiro de 2009, o agrupamento recebeu uma avaliação externa da Inspeção Geral da Educação (IGE) do qual resultaram quatro suficientes e um bom<sup>2</sup>. Para tentarem colmatar as críticas recebidas, todos os órgãos da escola refletiram em conjunto, sendo que dessas reflexões surgiu o Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), onde se desenharam projetos e atividades capazes de dar resposta e colmatar alguns dos pontos fracos apontados. Em 2011/2012, e também no sentido de melhorar, foi criado um Plano de Melhoria onde, além dos projetos, se fixaram metas. Vários são os projetos e parcerias de cooperação institucional de entidades públicas e privadas favoráveis a uma melhor integração do Agrupamento na Comunidade Educativa que propiciam o alargamento das oportunidades formativas que se põem ao dispor dos alunos, tal como a concretização de melhores respostas a dar pelas escolas do Agrupamento.

A indisciplina, dentro e fora da sala de aula, e a falta de assiduidade e de pontualidade dos alunos são realidades vividas em especial na escola-sede. Contudo, a boa conservação dos espaços e dos equipamentos e o facto de não terem sido relatados casos graves de violência escolar são sinais de que há melhorias no comportamento dos alunos.

A comunidade educativa, designadamente docentes, não docentes e de direção, desenvolvem um trabalho intensivo orientado para a prevenção e combate aos comportamentos perturbadores e menos ajustados. Tal como está previsto no PEA, a escola pretende criar um ambiente facilitador de aprendizagem, sustentando-se na articulação de docentes com percursos e motivações diversas, fortalecendo o trabalho cooperativo e colaborativo e garantindo o reforço do sucesso educativo.

---

<sup>2</sup> Disponível em [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE\\_2009\\_DRN/AEE\\_09\\_Ag\\_Cerco\\_R.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Cerco_R.pdf).

Para os progressos verificados concorrem medidas como o reforço do acompanhamento dos alunos no quotidiano escolar, a diversificação da oferta formativa e a constituição de grupos de homogeneidade relativa. Porém, a persistência de atitudes inadequadas e desrespeitosas na sala de aula que, em especial na escola-sede, perturbam e, muitas vezes, condicionam o processo de ensino-aprendizagem, sugere o aprofundamento dos fatores que, designadamente ao nível da prática letiva, ajudem a explicar e, conseqüentemente, a encontrar estratégias para eliminar este problema. Atualmente existe um serviço disponível na escola que, quando há distúrbios nas salas de aula, os professores têm ao seu dispor uma campanha que chama as auxiliares de ação educativa. Com esta ação, os alunos em causa são levados para a S.A.D. onde existe um professor, temido pelos alunos, que se encarrega de falar com eles, de lhes dar algum trabalho, ou, em casos repetidos, de informar os encarregados de educação ou aplicar alguma sanção mais grave, como a suspensão. Os objetivos deste projeto são os de criar mecanismos preventivos, pedagógicos e dissuasores visando o cumprimento dos deveres do aluno; promover a correção do comportamento perturbador, com vista ao desenvolvimento equilibrado da sua personalidade e da sua capacidade de se relacionar com os outros, de modo a atingir a sua plena integração na comunidade educativa; promover, no final do ano letivo, o reforço positivo aos alunos com um único registo de incumprimento disciplinar; e desenvolver no aluno o sentido de responsabilidade pessoal e social (PPA, 2013).

Atualmente existe um projeto para o 2º CEB intitulado *Turma Ninho*, cujo objetivo é recuperar crianças que revelem algumas dificuldades, mas que de certa forma sejam prejudicadas na sala de aula pelo grupo em que estão inseridas. Está definido para este projeto o desenvolvimento de competências de literacia; a organização dos saberes, de forma sequenciada, ao longo dos vários níveis de ensino; e o desenvolvimento dos alunos e das suas capacidades de aprendizagem (PPA, 2013). Este projeto apenas existe para as disciplinas de Português e Matemática, sendo que de cada turma são enviados, logo no início do ano, dois alunos que os professores considerem ser possível realizarem um percurso positivo na escola. Por exemplo, numa das turmas que mais à frente irei caracterizar, a professora de Português decidiu enviar para este projeto duas crianças que não eram de etnia cigana, pois, de entre 15 alunos, apenas três não pertenciam a essa etnia. Assim, os referidos alunos foram inseridos

numa turma homogénea para conseguirem evoluir e obter bons resultados. Para o 1º CEB o projeto é semelhante, mas desta vez existem assessorias de docentes nas áreas curriculares de Português e Matemática, denominado *Incluir para Emergir*. Neste caso, os alunos com mais dificuldades são acompanhados num local disponível na escola, por exemplo na biblioteca, realizando atividades diferentes com o acompanhamento de outra docente. Ao longo da prática realizada neste ciclo, foi possível ver a evolução de algumas crianças destacadas para este projeto, que no final acabaram por integrar a turma a tempo inteiro, conseguindo acompanhar as mesmas atividades propostas para o grande grupo turma.

### 2.3.2. Escola Básica / Jardim de Infância do Falcão

A primeira parte da prática pedagógica supervisionada foi realizada numa das escolas do Agrupamento de Escolas do Cerco, na Escola Básica / Jardim de Infância do Falcão. Situada na Rua do Falcão, a pouco mais de um quilómetro da escola sede, integra crianças naturais daquela zona e, portanto, lida com os mesmos problemas atrás descritos. Esta escola tem em funcionamento uma unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, pelo que recebe diariamente três crianças que dispõem de acompanhamento de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala, entre outros.

Das sete turmas que constituem a escola, para além do infantário, a mestranda teve a oportunidade de estagiar numa turma do 2º ano, com um orientador cooperante que foi um dos coautores do programa *Ninho*, da escola sede, e é, atualmente, co-autor de livros da Porto Editora do projeto *Alfa*, que juntamente com mais três autores elabora os manuais das quatro áreas disciplinares para os quatro anos do 1º CEB.

Passando agora a caracterizar a turma onde foi realizada a prática educativa supervisionada, a turma do 2ºA tinha, inicialmente, 23 alunos, mais concretamente 10 raparigas e 13 rapazes. No final do primeiro período uma rapariga deixou a turma por ter de acompanhar a família para o estrangeiro,

bem como outro rapaz que, de um dia para o outro, a meio do segundo período, se despediu da turma, por ter de voltar para a terra natal da mãe. A presença deste rapaz na turma foi de apenas quatro meses, uma vez que já chegou a meio do primeiro período, contudo, é de salientar que o aluno em causa contribuiu para uma turma reduzida pois era um aluno com NEE, diagnosticado com Hiperatividade. Apesar de controlado, houve dias mais perturbadores do que outros, mas sem grandes efeitos no desempenho da turma porque respeitava e era respeitado pelos colegas e professores. Apesar da sua hiperatividade, o aluno assistia às aulas, não usufruía de diferenciação pedagógica, mas teve sessões de acompanhamento por uma professora de ensino especial que avaliou as suas capacidades, aguardando, aquando da sua saída, uma observação por parte dos Serviços de Psicologia e Orientação.

Tendo em conta que durante a prática pedagógica somos confrontados com crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), a mestrandia procurou orientar a ação segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (2004, p. 16), onde está citado que: “a criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade e atingir maior grau de autonomia e integração social possível”. Além disso, devido à heterogeneidade das turmas frequentadas ao longo da formação, ressalva-se que na Educação/Ensino diferenciado o docente “(...) planeia e executa de forma pró-ativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas [das crianças/alunos]” (Tomlinson, 2008, p. 20). Consequentemente foi necessário dar uma atenção redobrada a crianças com mais dificuldades, acompanhado constantemente como era o caso, por exemplo, de ler os textos e as questões de compreensão, e de ajudar na escrita.

Analisando de um modo geral a turma, o grande grupo sofreu alterações este ano pois, estando no 2º ano, recebeu alunos retidos do ano anterior e tal aconteceu com três casos, um deles oriundo de outra escola do agrupamento. Em diálogo com o orientador cooperante, constatou-se que, por serem alunos retidos, casou algum transtorno no ritmo de aprendizagem dos anteriores alunos e até nas atitudes e comportamentos demonstrados.

Analisando a ata construída pelo professor titular da turma e pela professora de apoio educativo no final do 1º período, para tentar melhorar o

comportamento de determinados alunos e promover o respeito pelos outros, a tolerância e a ajuda, está proposta a realização de debates a partir de filmes ou histórias exemplificativas de situações vividas pelos alunos na sua relação com os outros e a realização de atividades promotoras da amizade, como, por exemplo, o amigo secreto.

Tendo por base a grelha observação (cf. Anexo 1), o tópico da identificação e caracterização dos espaços revela que as crianças utilizam o refeitório, o salão polivalente e o recreio no seu dia-a-dia, contudo, existe ainda a biblioteca, mas que é de acesso restrito aos alunos, exceto quando acompanhados por um professor. O espaço do recreio destinado aos alunos não tem qualquer material, escrito ou palpável, para as crianças brincarem pelo que poderá ser um dos fatores responsáveis por alguns conflitos entre as crianças, pois as suas brincadeiras estão condicionadas a ser uns com os outros e, naturalmente, acabam por se envolver fisicamente acabando em lutas. A propósito deste aspeto, desenvolvi um projeto no âmbito de outra unidade curricular no qual procurei mudar alguns comportamentos mais agressivos, projeto este que explanarei num tópico mais adiante.

Quanto à caracterização da sala de aula, está também explícito no guião de observação que esta é arejada, iluminada naturalmente, mas que falha no papel organizador das crianças, pois estas não têm nenhuma influência neste parâmetro. A disposição das mesas é da responsabilidade exclusiva do professor. Também a decoração da sala deixava um pouco a desejar no início da prática, mas foi melhorando ao longo do tempo com cartazes e trabalhos afixados pelas professoras estagiárias, como foi o caso de uma árvore de natal criada pelas crianças (cf. Anexo 3). É de salientar a quantidade e diversidade de recursos que o orientador cooperante tinha guardados em armários na sala que, mesmo não estando à vista, eram utilizados sempre que necessários, como, por exemplo, sólidos geométricos, embalagens de cartão a serem utilizadas na lecionação da reciclagem, entre outros.

Relativamente ao contexto familiar destas crianças, um número significativo de encarregados de educação tem baixas expectativas em relação ao sucesso escolar dos seus educandos, manifestando falta de interesse pelo processo de ensino/aprendizagem. Nestas circunstâncias, alguns alunos procuram na escola quadros de referência, outros demonstram a sua desmotivação e frustração através da irregularidade dos

percursos de aprendizagem, revelando falta de interesse. No entanto, tem havido esforços por parte da Associação de Pais para que as famílias estejam mais presentes e envolvidas, sendo que duas encarregadas de Educação da turma do 2ºA fazem parte deste grupo. Um exemplo visível da atividade deste grupo foi a animação da festa de Natal, em que foram os responsáveis pela visita do Pai Natal, bem como a sessão fotográfica, e, no final, ofereceram presentes a todas as crianças, inclusive as que não fazem parte da associação. Contribui para este desinteresse o facto da maioria dos familiares ter habilitações literárias mínimas, com défice de qualificação profissional e baixos rendimentos económicos.

Existem na turma diversos projetos que pretendem prevenir o abandono, o absentismo e a indisciplina que acompanham, como, por exemplo, o projeto “Ler e depois...” da biblioteca escolar com hora do conto e leitura domiciliária, a ida ao Laboratório Aberta dinamizado pela equipa do IPATIMUP, o projeto “Aprender juntos” (vivenciar valores / desenvolver competências; partilhar e divulgar junto das outras turmas trabalhos e projetos) e visitas de estudo aos Bombeiros, ao Parque Biológico de Gaia, entre outros.

### 2.3.3. Escola Básica e Secundária do Cerco

A segunda componente do estágio profissional realizou-se em duas turmas de 5º ano na escola sede do agrupamento, escola básica e secundária do Cerco, sendo que a turma G era frequentada a Português, História e Geografia de Portugal e Ciências Naturais pelo que passaremos inicialmente a caracterizar essa turma com a qual se passou mais tempo.

Composta por 17 alunos, dez do género feminino e sete do género masculino, oito elementos são de etnia cigana e dois são NEE. Aos dois alunos identificados foram implementadas medidas de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Apoio pedagógico personalizado (artigo 17º) e Currículo específico individual (artigo 21º), pelo que dispõem de apoio individualizado permanente.

Ficando a turma reduzida a 15 alunos, há ainda quatro que têm acompanhamento psicológico por “défice referente à percepção, atenção e concentração (..)”, “Debilidade Mental Ligeira”, diagnóstico de “Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção” e, um caso específico de um aluno que está institucionalizado (PAT1).

Considerando a turma com os 18 elementos, apenas um, do gênero feminino, nunca ficou retido, tendo os restantes colegas até três retenções, desde o 1º, 2º, 4º até ao 5º ano. Analisando o Plano de Atividades da Turma (PAT1), nove elementos estão a frequentar o 5º ano pela segunda vez e, de acordo com o *feedback* fornecido pelos professores, a grande maioria terá de mudar algumas atitudes, como assiduidade e atitudes, para conseguirem passar de ano.

Entre os diversos problemas apontados para a turma, ressalvo assiduidade irregular, sendo que vários elementos estão em vias de reprovar por faltas; comportamentos desadequados à sala de aula e incumprimento recorrente das regras dentro da sala de aula; interesses divergentes dos escolares, provável consequência da etnia a que pertencem; falta de estudo e de métodos e hábitos de trabalho; falta de responsabilidade e autonomia, raramente realizando tarefas individualmente e sem qualquer ajuda dos professores, inclusive nos testes; e participação desorganizada, que é visível quando estão interessados e não se controlam por respeitar a vez do outro (PAT1).

Para tentar combater todos estes problemas, foram criadas algumas estratégias em conselho de turma como, por exemplo, motivar e incentivar os alunos para a importância da escola; fomentar e promover atitudes de cidadania e socialização; desenvolver os valores da solidariedade e do respeito pela diferença; estimular e motivar os alunos; desenvolver uma imagem positiva de si próprio; estabelecimento de regras disciplinares; inculcar um maior sentido de responsabilidade; desenvolver hábitos e métodos de estudo; desenvolver competências no âmbito do uso correto da língua materna, para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; melhorar o cumprimento das regras da sala de aula e a participação organizada; desenvolvimento de atitudes e capacidades de relacionamento interpessoal; incentivar o espírito de autonomia (PAT1).

É de salientar que na passagem do segundo para o terceiro período a turma mudou de direção de turma, o que poderá ter influenciado um mau começo no

terço período. A atitude constantemente repreendedora e ameaçadora por parte da docente afastou os alunos das aulas em vez de os ter motivado e tentado conquistar a sua confiança.

Para a disciplina de matemática, frequentou-se a turma D, com a mesma docente de Ciências Naturais, por motivo de compatibilidade de horários e gestão de docentes. Esta turma tem apenas um indivíduo do sexo feminino de etnia cigana, mas o comportamento em pouco difere da turma anterior pelas atitudes perturbadoras de dois alunos. A turma é constituída por 16 alunos, dois deles repetentes deste ano de escolaridade, mas todos ainda dentro da escolaridade mínima obrigatória. Na disciplina em questão, duas alunas estavam destacadas para a turma *Ninho*, pelo que não frequentavam as aulas de matemática nem era alvo de avaliação com o grupo-turma. Um aluno está identificado com NEE, e outro, dos mais perturbadores, tem hiperatividade e nem sempre está medicado. No geral a turma revela algumas dificuldades ao nível da Compreensão Oral e Escrita, mais concretamente na compreensão do discurso expositivo e em reter a informação necessária aos objetivos visados. Demonstam, também, dificuldades em se exprimir oralmente com clareza. Relativamente à expressão escrita, há lacunas na utilização da pontuação, na acentuação, na ortografia, na construção frásica e textual assim como no que concerne à coerência e à coesão textual. O repertório vocabular destes discentes é, na generalidade, muito rudimentar (PAT2). Ao nível da matemática as dificuldades têm vindo a ser ultrapassadas pela insistência da docente responsável em procurar que a turma evolua. Os resultados têm sido positivos, e a contribuir está o interesse e a competitividade de vários elementos da turma em quererem boas notas.

Analisando as condições da escola e das salas através da análise da grelha de observação do 2º Ciclo para a turma do 5º G (cf. Anexo 4), uma vez que a escola foi recentemente construída, as suas instalações são novas, com materiais novos, como mesas e cadeiras. Cada sala está dotada de um projetor e de dois quadros brancos, permitindo ao professor utilizar um leque de recursos através das TIC. As novas tecnologias, desde que trabalhadas de uma forma organizada e acompanhada das condições necessárias para aprendizagens, podem contribuir para o enriquecimento dos contextos e dos processos de ensino e aprendizagem. Nas potencialidades do uso da internet

podemos também encontrar a criação de redes de conhecimento e aprendizagem (Chagas, 2002, citado por Gonçalves et al., 2011).

### **3. INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO**

O enquadramento acadêmico e profissional anteriormente desenvolvido permitirá compreender decisões da futura docente no sentido de uma prática educativa consciente e sustentada. Assim, neste subcapítulo, serão narradas e refletidas práticas educativas elaboradas pela mestranda nas diferentes áreas curriculares e nos dois ciclos de intervenção (1º e 2º Ciclos). Nesse sentido, para cada área existirá um breve enquadramento legal com enfoque nos documentos do Ministério da Educação e no planejamento realizado no contexto educativo vivenciado, pois os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos em cada nível e em cada ciclo de ensino, têm como referência os programas das disciplinas, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação (Decreto-lei n.º 91/2013, de 10 de julho).

Para o desenvolvimento de cada área, respeitar-se-ão os conceitos mais importantes, específicos de cada disciplina. Posteriormente, continuar-se-á com uma justificativa sobre as opções tomadas ao nível dos conteúdos lecionados, relevando a pertinência do conteúdo no enquadramento programático e a intencionalidade educativa, para, seguidamente, se fazer uma alusão às atividades escolhidas nas planificações elaboradas no decorrer das aulas lecionadas, justificando todas as opções com base em autores da especialidade. Esta consciência reflexiva permite reconstruir e reenquadrar práticas futuras, contribuindo para a construção da profissionalidade da futura professora, fator importante para a afirmação da sua autonomia.

No final de cada disciplina, haverá ainda lugar para o balanço global entre a teoria e a prática, ressaltando o contributo de cada área na construção da profissionalidade docente da mestranda.

### 3.1. ESTUDO DO MEIO (CIÊNCIAS NATURAIS) / CIÊNCIAS DA NATUREZA

O Ensino das Ciências tem sido orientado por vários documentos legais que, ao longo do tempo, vão sendo reformulados, substituídos ou eliminados, adequando-se às exigências da sociedade. Bem recentemente, mais concretamente no ano de 2013, foram lançadas as Metas Curriculares para o Ensino Básico na disciplina de Ciências Naturais, que, tendo por base “os temas organizadores e os conteúdos essenciais que constam do Programa da antiga disciplina de Ciências da Natureza (1991), do 2.º ciclo, e das antigas *Orientações Curriculares das Ciências Físicas e Naturais* (2001), do 3.º ciclo, em vigor”, descrevem as metas que os alunos devem atingir durante o Ensino Básico (Bonito et al., 2013, p. 1). Este documento orientador surge apenas para o 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos, não havendo qualquer documento tão recente para o 1º CEB. Também para o 2.º e 3.º ciclos, o professor deve-se seguir pelo Programa da disciplina, criado em 1991, fazendo parte estruturante do publicado no volume I - *Organização Curricular e Programas*. Neste grupo de documentos foi igualmente criado o programa do 1º CEB, estando este ano de escolaridade, contudo, limitado a apenas esse único documento legal.

Uma vez que a prática é sustentada pela documentação teórica, começaremos, então, abordando a prática e relacionando com os documentos legais.

A PES, no âmbito do Estudo do Meio e das Ciências Naturais, procurou ir ao encontro do que se pretende atualmente do ensino das ciências: que este esteja ligado a questões práticas e quotidianas, mais relevantes para os jovens (Pereira, 2002). Como prova disso, várias atividades foram realizadas em sala de aula nos dois ciclos, e tiveram como recurso materiais do quotidiano das crianças, como areia, canela, café, água, sal, terra, entre outros. Importa aqui referir a orientação CTS (ciência-tecnologia-sociedade), que mais à frente será explorada, mas que ao assumir a valorização do quotidiano para um ensino contextualizado, em oposição ao conhecimento meramente académico, divorciado do mundo fora da escola, afigura-se uma via para fomentar o interesse e o gosto dos alunos pela Ciência e pela aprendizagem das Ciências, melhorando as suas atitudes em relação à Ciência.

Contudo, a aproximação à realidade não é a única finalidade do ensino das Ciências. Nas Orientações Curriculares para o 3º Ciclo do Ensino Básico, relativas à área disciplinar de Ciências Físicas e Naturais (Galvão, 2001), a promoção da literacia científica surge como a grande finalidade da educação em ciências. A literacia científica é essencial para o exercício pleno da cidadania, implicando a compreensão da ciência e o desenvolvimento de competências como o conhecimento, o raciocínio, a comunicação e as atitudes.

### Literacia científica

Segundo Millar, Osborn & Nott (1998, citado por Sousa, 2013, p. 23), a literacia científica e, portanto, o domínio do “conhecimento científico e tecnológico”, é necessária e deve ser bem trabalhada, pois ajudará a compreender os métodos através dos quais os cientistas apresentam novas propostas, a apreciar as potencialidades e os limites das evidências científicas, bem como contribuirá para uma avaliação cuidada dos riscos e das implicações éticas e morais das diferentes possibilidades de ação que a ciência oferece (ibidem). Numa tentativa de definição pela OCDE (2003, p. 133), a literacia científica é “a capacidade de usar o conhecimento científico, de identificar questões e de desenhar conclusões baseadas na evidência por forma a compreender e a ajudar à tomada de decisões sobre o mundo natural e das alterações nele causadas pela atividade humana”. Segundo Chagas (n.d.), “um indivíduo *literato en* ciência caracteriza-se por compreender conceitos básicos de ciência, por reconhecer as implicações de questões de ordem ética na atividade do cientista e por ser capaz de discutir as inter-relações existentes entre a ciência, a sociedade e as humanidades, assim como de estabelecer diferenças entre a ciência e a tecnologia”. Hodson (1998, citado por Pereira, 2002) vem ainda propor uma perspetiva crítica de literacia que só é possível se o aluno aprender ciência (adquirindo conhecimento concetual e teórico), aprender acerca de ciência (compreendendo a natureza, a história e os métodos da ciência) e fizer ciência (adquirindo experiência em investigação científica e na resolução de problemas).

Tendo em conta esta importância defendida por vários autores, a prática não pôde deixar escapar a constante preocupação em tentar fomentar a literacia científica junto dos alunos. Como tal, para todas as aulas havia vocabulário que era objetivo da professora estagiária que os alunos

conseguissem, não apenas decorar e saber dizer, mas, acima de tudo, mobilizar em atividades realizadas. Por exemplo, na regência supervisionada do 2º CEB foram criadas várias misturas onde se pretendia, no final, que as crianças mobilizassem os termos “soluto”, “solvente”, “solução” e “dissolvido”, e discutissem, abertamente, os resultados que iriam obter, nomeadamente, se se obteriam soluções ou não. Para tal, com recurso às atividades, em certos momentos exigia-se que os alunos mobilizassem os termos corretos para caracterizar cada componente. Não só se pretendia fossem mobilizados conceitos, como também se pretendia dar lugar a uma discussão de resultados, tentando compreender as conclusões alcançadas. Esta atividade, tal como outras realizadas, sustentam a sua teoria em Dillan (2008), uma vez que este traz-nos a definição de trabalho prático como sendo a aprendizagem de experiências em que os alunos interagem com materiais ou com fontes de dados secundárias para observar e compreender o mundo natural. Muitos professores de ciências acreditam que o trabalho prático dos alunos leva a uma melhor aprendizagem, pois todos percebemos e memorizamos melhor se o tivermos experimentado nós mesmos.

#### Ciência – Tecnologia – Sociedade (CTS)

Como cenário orientador do ensino das ciências, surge a abordagem CTS tendo como objetivo promover literacia científica através de um ensino contextualizado e significativo, de cariz mais humanista, ligado a contextos reais. Mais global e, por isso, menos fragmentada, esta proposta prepara melhor os alunos para a compreensão do mundo e das inter-relações do conhecimento científico e tecnológico na sociedade. Nesta perspetiva de ensino deixa de ter sentido o ensino de conceitos pelos conceitos, não por estes não terem valor intrínseco, mas porque a sua importância será melhor percebida pelo aluno se eles aparecerem como via para dar sentido aquilo que é questionado.

A Educação em ciências surge, assim, numa perspetiva de literacia científica que utiliza como cenário a CTS e que em nada se assemelha a uma lógica de mera instrução, a um ensino descontextualizado. A orientação CTS no ensino das Ciências tem, pois, como objetivo atribuir à Educação em Ciências, nos diversos níveis de ensino, o papel primordial de preparar os estudantes para enfrentarem o mundo sócio-tecnológico em mudança, de

modo a que sejam, não só profissionalmente eficientes, mas também capazes de tomarem decisões informadas e atuarem responsabilmente, a nível individual e coletivo, na sociedade. O desocultar das interações Ciência-Tecnologia-Sociedade nas aulas de Ciências mostra a Ciência como atividade humana dinâmica, integrada no ambiente dos alunos. Tal pode ajudá-los a desenvolver uma ideia mais realista, mais completa e contextualizada da Ciência, do trabalho dos cientistas e de como a Ciência e a Tecnologia têm influenciado o desenvolvimento da própria história da humanidade. Como tentativa de integração desta abordagem na prática, foi o recurso ao microscópio e às suas preparações, numa aula no 2º CEB, que tinha como conteúdo *A célula – unidade na constituição dos seres vivos*. Ora, para se falar em algo invisível a olho nu, só faria sentido para os alunos se se recorresse à tecnologia e, por isso, a aula foi lecionada no laboratório da escola, tendo os alunos feito as preparações com material da mucosa bucal e do epitélio da cebola, e observado ao microscópio. Para Silva, Vieira & Oliveira (2009, p. 3), trabalhar com o microscópio “pode promover uma nova visão de conhecimento e realidade”. Da mesma forma, através do contexto científico e tecnológico, “os conteúdos programáticos adquirem mais facilmente significado para os alunos, motivando-os para o desenvolvimento do seu conhecimento e das suas competências” (F3). Na aula seguinte ao primeiro contacto dos alunos com as células, foi feita a distinção entre célula vegetal e célula animal e, para tal, a professora estagiária construiu dois modelos em 3D (três dimensões), para que os alunos conseguissem observar e analisar corretamente as diferenças entre as duas (cf. Anexo 5).

À luz destes conceitos, elevam-se ainda outras finalidades, referidas nas aulas de IPPIII, como promover a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos que sejam úteis e funcionais para os diferentes contextos do quotidiano; fomentar a compreensão de maneiras de pensar científicas e quadros explicativos da Ciência que tiveram (e têm) um grande impacto no ambiente material e na cultura em geral; contribuir para a formação democrático de todos, por forma a permitir a compreensão da Ciência, da Tecnologia e da sua natureza, bem como das suas inter-relações com a sociedade e que responsabilize cada indivíduo pela sua própria construção pessoal ao longo da vida; desenvolver capacidades de pensamento ligadas à resolução de problemas, aos processos científicos, à tomada de decisão de

posições baseadas em argumentos racionais sobre questões sócio científicas; e promover a reflexão sobre os valores que impregnam o conhecimento científico e sobre atitudes, normas e valores culturais e sociais.

#### Situação formativa e ferramentas de mediação

No ensino das ciências existem inúmeros modelos de planificações pelos quais o professor pode optar. No entanto, apenas nos guiaremos pela planificação por situação formativa ou a planificação por evolução conceitual. Uma Situação Formativa (ou educativa) é a organização didática dos ambientes de aprendizagem nas escolas que tem por principal intenção transformar objetos de ensino em aprendizagens consolidadas (Lopes, 2004). É, portanto, uma modelização didática que tem de considerar os saberes disponíveis dos alunos, de dar reais oportunidades aos alunos para tomarem a iniciativa, de criar um ambiente que permita ao aluno que aprenda de forma progressiva e sustentada e use esse conhecimento.

Para que uma atividade de ensino seja uma situação formativa, é necessário que haja iniciativa e atividade do aluno, da qual decorram as questões que formulam, as abordagens alternativas ou propostas que fazem e mobilizem os seus saberes disponíveis; Exista uma situação física explícita e problemas e/ou tarefas a resolver a ele reportados; O professor medeia, sistematicamente, as atividades e aprendizagens dos alunos e não seja o centro do qual emana o discurso e o controle unilateral das atividades.

Neste exemplo de planificação até aqui revisto, há um espaço destacado para a mediação do professor. A ação dos professores em sala de aula é um aspeto complexo que envolve várias vertentes. Assim sendo, a mediação do professor é algo decisivo, que deve ser levado a sério pelo professor. Segundo Lopes, et al. (2009), a mediação do professor e a sua qualidade são determinadas pelo modo como: os estudantes realizam a sua atividade; o professor fornece, ou faz circular, a informação relevante e estrutura a aprendizagem pretendida; o professor organiza o ambiente de trabalho na sala de aula, explicitando o que pretende dos alunos; os alunos são envolvidos na sua aprendizagem, nomeadamente, como usam a informação e os seus conhecimentos; o campo conceptual específico das ciências físicas (CF) é trabalhado; são disponibilizados os recursos.

Como ferramentas de mediação, foram apresentadas cinco pelos autores supramencionados:

- Como promover o envolvimento produtivo dos alunos na aprendizagem (F1);
- Como potenciar a aprendizagem através do processo de avaliação e feedback (F2);
- Como melhorar a utilização de contextos científicos e tecnológicos no ensino das Ciências Físicas (F3);
- Como aproximar o trabalho realmente solicitado ao aluno do trabalho que se pretende que o aluno realize (F4);
- Como promover práticas epistémicas na sala de aula (F5).

Estas ferramentas não vão ser agora explanadas pois, ao longo da PES foram utilizadas pela professora estagiária e, nesse sentido, vão sendo enquadradas como parte integrante da justificativa das atividades realizadas.

Retomando a situação formativa, uma das aulas lecionadas seguiu esse modelo (cf. Anexo 6) e coincidiu, precisamente, com a aula supervisionada no 2º CEB. A utilização deste modelo de planificação era diferente do habitual para todas as áreas nucleares, pelo que o seu uso foi apenas útil e de fácil manuseamento para uma aula de cariz mais experimental, apelando a atividades de investigação. Sobre este tipo de atividades, Almeida et al. (2001, p. 69) afirmam que:

(...) como um processo investigativo que envolve uma pluralidade de métodos e de explicações onde a criação, a invenção, a incerteza, a auto-crítica, a hetero-crítica e o erro, podem desempenhar um papel fundamental na compreensão do problema de partida e na definição e avaliação das estratégias possíveis para a sua resolução, poderá contribuir para a criação de situações de aprendizagem significativa.

Deste modo, com o apelo às atividades de investigação, nomeadamente à experimentação da solubilidade de vários materiais na água, a professora estagiária pretendia proporcionar situações de “aprendizagem significativa”, com recurso a atividades apelativas e curiosas para os estudantes. Interessante será dizer que no final da aula supervisionada uma aluna comprometeu-se a experimentar em casa a mistura de sal e açúcar na água pois, se sal e água formam uma solução salgada, e açúcar e água formam uma solução açucarada,

qual seria o resultado de sal e açúcar na água. Este desafio foi criado pela estudante que, quando confrontada com a professora estagiária, esta a incentivou a fazer em casa e a dizer na aula seguinte o resultado. Assim, tal como combinado, a jovem realizou a experiência em casa e concluiu que a água era na mesma salgada. Já em diálogo na sala de aula, as professoras estagiárias e a orientadora cooperante alertaram os estudantes que tal resultado seria fiável se os solutos fossem pesados, coisa que não aconteceu.

### Evolução concetual

A planificação por evolução concetual não foi utilizada explicitamente, estando algumas características desta, implícitas no modelo de planificação mais usual da professora estagiária, como sendo o caso da perspectiva construtivista, e do aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, com aceitação das possíveis conceções alternativas que os alunos possam ter. Para as restantes aulas lecionadas, quer no 1º, quer no 2º CEB, as planificações eram mais simples, por forma a ajudar a professora estagiária durante a aula, quando necessário. Pode ver-se, por exemplo, a planificação da regência supervisionada do 1º CEB (cf. Anexo 7), com um seguimento das atividades, deixando de parte a mediação, bem presente na situação formativa.

Retomando este recurso, o objetivo da aula referida passava pelo primeiro contacto dos alunos com os cinco sentidos, nomeadamente, os seus termos e as suas características. Pretendia-se, portanto, que no final da aula os alunos ficassem a conhecer que temos cinco sentidos no nosso corpo, sendo eles o tato, a visão, a audição, o olfato e o paladar, termos por certo desconhecidos para a maioria dos alunos. Interessante será ressaltar a procura em variar as estratégias e os recursos, conduzindo ou exemplificando os conteúdos através de experiências sensitivas por considerar que assim uma aula adquire sentido para os alunos. Para evitar constituir uma dificuldade acrescida na obtenção de resultados, depois de devidamente preparados, os recursos foram previamente testados junto de uma criança com 6 anos de idade num contexto exterior ao da escola (F4.4). Para enriquecer a aula, foram utilizados variados instrumentos, como um estetoscópio, cartões com adivinhas, caixas com diferentes cheiros, etc. Destaque-se, aqui, um pensamento das crianças que surpreendeu a mestrande: no momento em que se fazia passar pelos alunos as caixas perfumadas, uma das mesmas com canela, a reação das crianças ao

cheiraram e tentarem adivinhar esta especiaria foi a de que se tratava de aletria. Com estas atividades, procurou-se contrariar o sentimento que muitas vezes temos ao longo do nosso percurso escolar em que a aprendizagem está desligada da realidade e dos interesses das crianças. Na verdade, em muitas ocasiões a aprendizagem não é significativa e passa por uma mera memorização, seguida de uma reprodução escrita na altura dos testes. Este tipo de aprendizagem tem vindo a ser contrariado e hoje em dia espera-se muito mais de um professor de Ciências. Tendo por base as teorias construtivistas, cada vez mais se pretende que o aluno seja o “artífice” da aula e que tenha um papel ativo no processo de ensino e de aprendizagem.

Ora, é exatamente neste sentido que se tem procurado alterar as práticas dos professores de ciências no que concerne, entre outras coisas, à abordagem de conceitos. Assim, para que possa haver uma evolução efetiva nos conhecimentos dos alunos, defende-se uma abordagem baseada num ensino por evolução concetual. Sustentando-nos em Sousa (2012), o ensino das ciências deverá partir de problemas concretos do dia-a-dia, conhecidos pelos alunos, por forma a atribuir um sentido ao que já sabem, potenciando uma evolução nesses conhecimentos. Neste ponto, é fundamental esclarecer que o professor não deve esperar uma mudança concetual, pois as conceções prévias tendem a resistir e, por isso, é no sentido de provocar a evolução concetual que as estratégias devem seguir. Depois do levantamento destas ideias prévias, o professor deverá explorá-las, de modo a promover a consciencialização, confrontando conceções e valorizando as ideias lançadas ainda que possam estar, em alguns casos, imperfeitas. De seguida, surge a fase de promoção do conflito cognitivo. Ora, é nesta altura que o professor deverá confrontar os alunos com situações reais, nas quais podem aplicar as suas conceções e, com isso, encontrar possíveis fragilidades sendo que, para isso, é essencial que os alunos sejam desafiados a explicar situações/fenómenos, baseados nas conceções que possuem. Terminada esta etapa, podemos dizer que se chega ao momento da reconstrução/ampliação concetual ou seja, ao momento da aprendizagem. Para que esta aprendizagem ocorra e para que a evolução concetual se verifique, o professor deverá problematizar, desenvolver trabalho experimental relacionado com o assunto em estudo, incentivar a pesquisa bibliográfica e, se se justificar e for possível, realizar visitas de campo. Tomemos como exemplo um projeto abraçado pelo orientador cooperante do

1º CEB, que levou o seu grupo ao IPATIMUP, para três sessões com a temática “Transformar para criar”. Aqui se conseguiu interligar a disciplina com experiências que dificilmente se conseguiriam reproduzir em sala de aula, por falta de materiais, cativando as crianças para a aprendizagem em ciências, e motivando à evolução de conceitos, através do interesse e questionamento das mesmas.

Continuando na análise da prática, em todas as aulas se procurou construir materiais com interesse didático pedagógico, sendo que a exploração de materiais de uso corrente deverá assentar essencialmente na observação das suas propriedades e em experiências elementares que as destaquem. Saliente-se, por exemplo, o uso de diferentes tipos de calendários numa regência no 1º CEB para introduzir os meses do ano. A manipulação de objetos e de instrumentos, os cuidados a ter na sua utilização e conservação, assim como a valorização do trabalho manual, são aspetos importantes a desenvolver. A propósito das experiências realizadas, estas deverão ser adequadas à idade dos alunos, ter em vista a comunicação das descobertas por eles feitas e, ainda, sensibilizá-los para os aspetos estéticos do ambiente.

Os cartões com adivinhas atrás mencionados e as atividades distribuídas para as outras aulas com exercícios de consolidação, serviam igualmente como registo. Ora, o registo revela-se uma estratégia didática que permite a (re)construção do conhecimento, pois possibilita que mais tarde se recordem os procedimentos executados, os conceitos adquiridos, se analise e comunique com segurança o que se fez, como se fez e porque deu esse resultado (Harlen, 1992). Independentemente das diversas formas que há de se fazer registo, o importante é adquirir uma certa disciplina de registo de informação para poder reconstruir o que a criança fez, como procedeu e como tirou conclusões<sup>3</sup>.

### Avaliação

Um fator que vai para além das aulas é a avaliação das aprendizagens dos alunos. Pressupõe-se, hoje em dia, uma avaliação formativa, isto é, uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada

---

<sup>3</sup> Notas de campo recolhidas nas aulas de IPPIII, lecionadas pela Doutora Teresa Pereira

aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens (Fernandes, 2006c). Acaba por ter um papel muito importante no ensino e nas próprias aprendizagens dos alunos, pois é fundamental que os modos e instrumentos de avaliação sejam adequados à diversidade das aprendizagens e à natureza de cada uma delas, bem como aos contextos em que ocorrem, dando particular atenção ao papel do aluno na sua aprendizagem (F2). Sendo uma das fases da avaliação a recolha de informação, posteriormente às aulas, foi preenchida uma grelha de avaliação que contempla conhecimentos, competências e atitudes específicas para cada aula, e outros fatores como o interesse, a autonomia e a iniciativa.

Uma dificuldade no ensino das ciências revela-se ao nível da linguagem, pois, neste caso, a aprendizagem da linguagem especializada acaba por ser um aspeto fundamental da aprendizagem na aula de Ciências, uma vez que os termos referem-se a conceitos científicos ou a palavras técnicas, tornando a precisão da linguagem essencial. No entanto, esta precisão pressupõe que os alunos compreendam o significado das palavras científicas e técnicas, bem como outras significações que lhes estão associadas.

#### Trabalho experimental

Para enriquecimento da prática educativa, no 2º CEB, foi criada uma atividade experimental, estruturada pelo par pedagógico, e que surgiu no seguimento dos conteúdos lecionados nas aulas. Aquando da abordagem da influência dos fatores do meio nas plantas, mais concretamente da influência da luz, o par pedagógico sugeriu à orientadora cooperante a realização da atividade experimental “A influência da luz nas plantas”. Esta atividade surgiu, assim como muitas outras, na tentativa de motivar os estudantes para uma aprendizagem mais lúdica e próxima da realidade. Hodson (1994, citado por Pereira, 2004) dá o seu contributo reforçando o aproveitamento do trabalho experimental através da motivação, mediante a estimulação do interesse e do prazer de estudar ciências, da aprendizagem de competências e técnicas laboratoriais, do reforço da aprendizagem de conhecimentos científicos, da aprendizagem dos métodos científicos, que envolvem, não só conhecimentos conceptuais, mas também conhecimentos procedimentais e do desenvolvimento de atitudes científicas, que incluem raciocínio crítico,

pensamento divergente, rigor, persistência, objetividade, criatividade, entre outros.

Sob o ponto de vista de uma perspectiva construtivista, não se espera que, por meio do trabalho prático, os alunos descubram novos conhecimentos. “A principal função das experiências é, com a ajuda do professor e a partir das hipóteses e conhecimentos anteriores, ampliar o conhecimento do aluno sobre os fenômenos naturais e fazer com que ele as relacione com sua maneira de ver o mundo” (Karmiloff-Smith, 1975, citado por Carvalho, Vannucchi, Barros, Gonçalves & Rey, 2005, p. 20). Assim, a montagem da experiência foi realizada pelo par pedagógico, em conjunto com os estudantes, sendo que englobou as fases de crescimento e desenvolvimento da planta do feijão. Apesar do entusiasmo inicial das crianças, a experiência teve início no final do 2º período, por ocasião da lecionação de conteúdos, e terminou no 3º período, pelo que houve muito tempo pelo meio. Esta passagem criou habituação à experiência presente na sala, tirando, por isso, o carácter de novidade e, conseqüentemente, a motivação inicial das crianças.

Para se trabalhar as atividades programadas com os alunos, houve alguns passos a serem seguidos para que houvesse investigação e para que os alunos tivessem consciência de como os processos para obter os resultados foram realizados corretamente, bem como o porquê dos resultados obtidos. Segundo Kamii e Devries (1986, citado por Carvalho, Vannucchi, Barros, Gonçalves & Rey, 2005, p. 21), as crianças devem passar por algumas etapas, sendo elas: “agir sobre os objetos e verem como eles reagem, agir sobre os objetos para produzir um efeito desejado, ter consciência de como se produziu o efeito desejado e dar a explicação das causas”. O importante não se fica, assim, no saber-fazer, e, tal como afirmou Piaget (1978, citado por Carvalho, Vannucchi, Barros, Gonçalves & Rey, 2005, p. 22):

Fazer é compreender em ação uma dada situação em grau suficiente para atingir os fins propostos, e compreender é conseguir dominar, em pensamento, as mesmas situações até poder resolver os problemas por elas levantados, em relação ao porquê e ao como das ligações constatadas e, por outro lado, utilizadas na ação.

A grande diferença está em criar condições em sala de aula para que os alunos consigam "fazer", isto é, resolver o problema experimentalmente; para

que depois eles compreendam o que fizeram, isto é, que procurem, em pensamento, "como" conseguiram resolver o problema e o "porquê" de ele ter dado certo.

No final da atividade foi possível concluir que a luz a que as plantas estão sujeitas faz variar a sua evolução. As plantas que não apanham luz não sobrevivem, ao contrário das que apanham luz, que sobrevivem. Tal foi possível graças à manipulação de variáveis, como foi o caso de um vaso tapado com uma caixa de buraco, outro vaso com uma caixa com um buraco direcionado para a luz do sol e outro vaso sem caixa. No primeiro caso, a planta morreu, mas no segundo, o vaso tapado com uma caixa com um buraco permitiu concluir que as plantas desenvolvem-se à procura de luz, sobrevivendo, portanto, com algumas dificuldades. Os resultados foram alcançados através da observação final dos vasos, mas com o auxílio de uma tabela construída desde o início da atividade e que foi preenchida ao longo do tempo pelas crianças. Sendo ainda mais precisos, os três vasos estavam representados na tabela e, ao longo do tempo, as crianças iam desenhando o estado de desenvolvimento em que a planta se encontrava (cf. Anexo 8).

Fazendo um balanço final sobre todo o decorrer da prática educativa para esta área, importa salientar a dificuldade, por vezes, em preparar materiais adequados e viáveis ao desenvolvimento das aulas, tendo sempre de ter em conta o grupo de crianças para quem se prepara. Por outro lado, todas essas dificuldades acabaram por ser ultrapassadas, graças ao bom trabalho realizado em par pedagógico, que constantemente se ajudou, com críticas e sugestões nos momentos mais apropriados.

### 3.2. ESTUDO DO MEIO (CIÊNCIA HUMANAS E SOCIAIS) / HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Num dos subtópicos já analisados anteriormente demos especial relevo à investigação e ao carácter investigativo que se espera de um docente. Ora, o ensino da História não se pode alhear a essa característica pois corre-se o risco de, em breve, “o ensino e aprendizagem da História se encontrarem

completamente desligados da realidade” (Proença, 1989, p. 18). Posto isto, o professor de história deve estar atento à evolução do pensamento histórico sob pena de empobrecer o seu ensino, enquadrando as suas finalidades neste sentido.

A finalidade da História no ensino básico vai além de uma disciplina que investiga o passado. Pretende-se que se constituía como um campo específico para o desenvolvimento de determinadas capacidades essenciais à formação de um indivíduo que compreenda a realidade social e participe na vida coletiva (Proença, 1989); busca o desenvolvimento do aluno como pessoa e como ser social que se relaciona com outros e que age de forma responsável no seu meio, conhecendo a realidade, a sua tradição e património, valorizando e conservando (Coll & Martín, 2004). Vê-se, assim, justificada sua pertinência nos Programas escolares como disciplina autónoma (Proença, 1989).

O ensino da História em Portugal tem sido veiculado a partir do 2ºCEB. Porém, existe um breve enquadramento no Programa de Estudo do Meio do 1º Ciclo. “As crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado” (DEB, 2004, p. 101). Por esta razão, o Estudo do Meio é apresentado como uma área para a qual concorrem conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, “procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade” (Idem).

Aprovado pelo Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de agosto, o Programa de Estudo do Meio para o 1º CEB procura relacionar alguns conteúdos com a História, tendo definido num dos objetivos: “Desenvolver e estruturar noções de espaço e de tempo e identificar alguns elementos relativos à História e à Geografia de Portugal”. Pretende-se, assim, não ensinar História exaustivamente, mas preparar as crianças para a noção de tempo, consciencializando-as das mudanças ao longo do tempo.

Ainda no mesmo despacho foi aprovado o Programa de História e Geografia de Portugal do 2º Ciclo. Este pressupõe uma continuidade do trabalho realizado no 1º CEB em Estudo do Meio, ampliando conhecimentos e competências, mas preparando os alunos para algumas noções a serem desenvolvidas no 3º CEB. Mais recentemente, em 2013, foram lançadas as metas curriculares que são os documentos orientadores do ensino e da

avaliação, concretizando a aprendizagem enquadrada com o Programa. Os dois documentos devem ser usados em conjunto, aproveitando os conteúdos e as capacidades a desenvolver com o Programa, aliando as metas curriculares, as quais enunciam, de forma organizada e sequencial, os objetivos de desempenho essenciais de cada disciplina.

Ao longo da prática pedagógica no 1º CEB, e lembrando que o estágio foi realizado numa turma de 2º ano, não existe, até ao 4º ano, uma relação direta com a História, pelo que se tentou aproximar os conteúdos às finalidades do ensino História e Geografia de Portugal, procurando incutir nas crianças a noção de tempo e espaço. As regências relacionadas diretamente com esta área nuclear neste ciclo de estudos tiveram como temáticas os meses do ano, os órgãos dos sentidos, e as profissões, num sentido evolutivo. Já no 2º CEB, as regências incidiram na época dos Descobrimentos, sendo que na primeira aula se introduziu o século, na segunda abordou-se as Ilhas Atlânticas e na última regência, a supervisionada, trabalhou-se o comércio em África e na Índia.

As aulas planificadas para esta disciplina foram ao encontro do que era pedido na instituição de formação das mestrandas. Ao longo do pensamento e da estruturação das aulas procurou-se, sempre, promover atividades que permitiriam aos alunos agirem como centro do processo educativo, sendo o professor um mediador, um “organizador e supervisor de situações de aprendizagem” (Proença, 1990). As estratégias e os recursos foram construídos com vista a serem diversificados, conduzindo ou exemplificando os conteúdos com as profissões familiares por considerar que assim uma aula adquire sentido para os alunos. Tal como é pressuposto numa aula de História, esta deve começar com uma motivação, continuar com um desenvolvimento e finalizar com uma consolidação. Assim, respeitou-se essa sequência e é seguindo essa estrutura que iremos agora refletir sobre as decisões tomadas durante a prática educativa.

A motivação revela-se, provavelmente, a parte mais importante da aula pois é a que poderá vir a contribuir para aprendizagens mais significativas (Simão, 2002). A motivação condiciona a forma de pensar e o interesse e, com isso, a aprendizagem escolar. O querer aprender e saber pensar constituem, juntamente com o que o sujeito já sabe e o grau com que pratica o que vai aprendendo, as condições pessoais básicas que permitem a aquisição de novos conhecimentos e a aplicação do aprendido de forma efetiva quando se

necessita (Simão, 2002). A estratégia de motivação utilizada na regência do 1º CEB serviu para introduzir o tema, mas, principalmente, para potencializar um levantamento de ideias que serviria de mote para o desenrolar da aula. Uma crítica a este material prende-se com o facto de os alunos não terem conseguido ler e visualizar as imagens ao mesmo tempo, pois ainda tinham alguma dificuldade na leitura. Assim, o decifrar das imagens e do texto em simultâneo, não permitiu que os alunos conseguissem perceber e interpretar as imagens. Para tentar contornar este facto, optou-se por escrever as profissões no quadro, julgando que os alunos iriam dar mais importância às imagens, e focalizarem durante mais tempo na sua visualização, do que no nome das profissões, o que não pareceu ter acontecido. Se tal tivesse acontecido, seria mais fácil rever os nomes e explorar as profissões, contudo, como os alunos viram as imagens durante pouco tempo, teria sido importante pôr novamente o vídeo a correr e optar por: explorar primeiramente as profissões e depois voltar a ver as imagens; ou, pôr uma segunda vez, mas, desta vez sem efeitos para que se possa demorar o tempo desejado em cada profissão e falar sobre a própria imagem e sobre a profissão. Na realização deste vídeo optou-se por começar com profissões antigas, a preto e branco, para fazer uma ponte com a História e permitir aos alunos “a compreensão e a explicação do mundo em que vivem, através do passado” (Félix, 1998).

Ao mesmo tempo, uma vez que a História não deve ser ensinada com rigor a crianças desta idade (sete anos), nem tão pouco está presente no Programa de Estudo do Meio do Ensino Básico para o 2º ano, deve-se procurar despertar nos alunos o interesse pelo acontecimento histórico. Segundo Roldão (1995), as crianças do 1.º Ciclo têm dificuldade em relação ao conceito de tempo e em lidar com situações complexas e abstratas pois estão desligadas da realidade concreta da experiência presente da criança. Contudo, a criança já funciona mentalmente em termos de temporalidade, ainda que de um modo mais simples e linear. Neste recurso foi explorada a questão da utilidade das profissões e justificado o desaparecimento de algumas para que os alunos no final da aula conseguissem concluir que as profissões existem porque são úteis e, se são úteis, então todas são importantes. As questões exploratórias do vídeo tinham em vista não só a apresentação de profissões antigas como também a verificação da presença ou ausência de conhecimentos dos alunos relativos ao tema (Vieira & Vieira, 2005).

Ainda na regência do 1º CEB, esta tinha como tema as profissões, com o objetivo de fomentar nos alunos uma breve noção de profissões que existem ou que já existiram, e dos materiais que são/eram utilizados. Enquadrando o tema no Programa de Estudo do Meio (1991), o tópico relacionado é: “À descoberta dos outros e das instituições, com o subtópico: Modos de vida e funções de alguns membros da comunidade”. Esta temática vai ao encontro das dimensões formativas do ensino da História. Félix (1998, p. 60) afirma que o ensino da História, através da sua dimensão humana, “interessa-se pelos modos de vida da sociedade e pela sua evolução no tempo e no espaço”.

Por seu turno, a aula supervisionada preparada para o 2º CEB teve como tema e subtema do Programa da disciplina “Portugal nos séculos XV e XVI: Os territórios na África”. A escolha desta temática deteve-se com a continuidade do trabalho realizado em aula com a professora cooperante, não tendo sido escolha opcional. Inclusive, a aula anterior foi igualmente lecionada pelo par pedagógico, sobre a *colonização nas Ilhas Atlânticas*, tendo, por isso, sido feita uma breve alusão na planificação para relembrar alguns aspetos importantes e orientar os alunos no tempo e no espaço (cf. Anexo 9).

Um dos principais problemas com que nos deparamos, assim como todos os docentes que lecionam esta disciplina, é a apropriação do conceito de tempo pelos alunos. O ensino da História implica a situação dos acontecimentos no tempo contudo, o trabalho é dificultado quando o conceito de tempo não é mobilizado pelos alunos (Proença, 1989). A mesma autora refere, como sugestão para colmatar esta dificuldade, que o professor deve partir de noções que o aluno tenha adquirido na vida prática, como as relações das idades entre alunos, as relações familiares (avó, mãe, neta) ou as comemorações de qualquer centenário. Confrontando com a turma onde foi lecionada a aula supervisionada, esta é constituída por alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos pelo que, segundo Proença (1989, p. 99), é nesta idade “que se pode situar o ponto de viragem entre a noção de passado e de tempo histórico. O objetivo geral que se pretendeu ver atingido no final da aula era que os alunos ficassem a conhecer e compreender as características do império português do século XVI. Como descritores, pretendia-se que conseguissem distinguir a colonização portuguesa das Ilhas Atlânticas do tipo de presença no litoral africano, e referir as principais características dos contactos dos portugueses com os povos africanos (ME, 2013).

A motivação criada para esta aula consistiu num PowerPoint com imagens alusivas à viagem marítima feita pelos portugueses até chegarem à costa de África. O que se pretendia com esta parte inicial era que os alunos descobrissem qual o sentimento quer do povo português ao invadir outras terras, quer do povo africano ao ser invadido por outro povo. Assim, foram lançadas questões como “O que achavam os Portugueses que iam encontrar em África? Qual terá sido a reação dos Africanos quando os Portugueses chegaram?”. Inicialmente o pensamento dos alunos foi, como era de esperar, tendencioso para o mal, ou seja, pensaram logo em guerras, até porque aulas antes se tinha falado da Conquista de Ceuta que não foi tão pacífica. Assim, procurou-se criar a condição necessária para os alunos chegarem à conclusão de que inicialmente os africanos até poderiam estranhar, mas, como a oferta era boa, então rapidamente fizeram as pazes. Para conduzir o pensamento deles, foi feita uma alusão à vida real: “Quando alguém, que nós não conhecemos, entra em nossa casa, qual é a nossa reação? E se tiverem alguma coisa para nos oferecer que nos interesse?”. Com este exemplo, considera-se que as crianças perceberam o impacto inicial dos portugueses em África, que era o que se pretendia neste momento. Refletindo posteriormente, a motivação não foi, talvez, a mais indicada para “agarrar” as crianças para o resto da aula. Apesar de se ter conseguido fazer a ponte, o método criado não teve as suas potencialidades enquanto atividade de “motivação”. Assim, numa próxima aula com este tema, certamente se pensaria noutra atividade, como, por exemplo, um jogo ou uma música, mas algo que estivesse ligado indiretamente com o jogo que desenvolveu os conteúdos.

Continuando na estrutura das aulas de História, segue-se o desenvolvimento dos conteúdos. A regência na turma do 2º ano teve algumas limitações neste momento e acabou por não levar o rumo esperado. Um desses fatores terá sido a dificuldade que os alunos revelaram ao realizar a atividade de estabelecer a ligação dos materiais às profissões. Antes e durante a realização desta atividade houve um breve questionamento pois, tal como defende Félix (1998, p. 34) “o trabalho da escola e do professor consiste em estimular e ampliar” a bagagem concetual fruto das vivências dos alunos, “facilitando assim o posterior aparecimento de conceitos mais formalizados e a possibilidade da explicação”. Todavia, o questionamento foi realizado como se de uma consolidação se tratasse e não com vista à construção de

conhecimentos por parte dos alunos. Esta estratégia consistiu na estruturação de informação em papel com o objetivo de se afixar na sala o resultado construído com a turma (Vieira & Vieira, 2005). Durante 30 minutos, aproximadamente, o trabalho exposto serviu para troca de ideias com os alunos e construção do mesmo. Uma crítica presente neste material assenta-se no tamanho do mesmo que gerou alguma confusão e tornou os alunos um pouco irrequietos, pois as imagens tinham um tamanho bastante reduzido que não lhes permitia ver com clareza o seu conteúdo. Por um lado, é de salientar o interesse das crianças e a sua vontade de colaborar pois, mesmo com este problema, não demonstraram desinteresse em realizar a atividade, mas, antes pelo contrário, mostraram-se sempre interessados e em querer participar e ajudar os colegas que iam sentindo algumas dificuldades. Poderá ter acontecido um caso ou outro de desinteresse, mas é algo que acontece frequentemente na turma pelo facto do exercício não ser dirigido em concreto para si. Este foi um problema detetado ao longo da prática profissional e que foi contornado com alguma dificuldade pois quando se tratam de atividades ou questões mais individuais, os alunos “desligam” do que estão a fazer em conjunto e dispersam conversando para o lado pensando que “não estão a falar para mim”. Também no final da aula este problema foi sentido aquando da questão circular (Vieira & Vieira, 2005): “Que gostarias de ser quando fores adulto?”, pensada, portanto, para obter a participação de todos os alunos, mas que, pelo facto da resposta ser de carácter individual, quando se tentavam ouvir os últimos cinco alunos, já todos os outros que tinham respondido estavam a divagar sobre outros assuntos.

Por sua vez, neste momento no 2º CEB, optou-se por criar um jogo de tabuleiro (cf. Anexo 10) que cativasse as crianças para aprenderem História, e onde fossem eles a construir o seu próprio conhecimento. A aprendizagem tem significado quando o aluno constrói, mediante o contexto social e as interações, e atribuí os próprios significados (Arends, 1995). O facto de se ter escolhido um jogo deveu-se à turma em questão, pois, após semanas de contacto com a turma, concluiu-se que as suas opiniões quanto à disciplina de História não são as mais entusiastas. Assim, optou-se por correr o risco de levar algo diferente que podia ou correr muito bem e os alunos se interessarem e quererem aprender para terminarem o jogo à frente, ou correr menos bem e os alunos não mostrarem qualquer interesse em aprenderem e só se

mostrarem interessados pelo jogo. Já Félix (1998, p. 28), reconhecia que era diferente e mais difícil ensinar História a crianças “procedentes de grupos sociais ou étnicos “expulsos dessa História” tradicional, com a qual dificilmente se poderão identificar ou encontrar-lhe sentido.” Acreditamos que com os jogos na sala de aula se pode estimular o crescimento e o desenvolvimento, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra; e estimular o indivíduo a observar e conhecer os colegas e as coisas do ambiente em que vive (Tezani, 2006). Procurando pensar em todos os pormenores, a elaboração do jogo foi a fase de preparação da aula que exigiu mais tempo pois havia vários fatores que poderiam influenciar o decorrer da aula. Pensando no próprio tabuleiro, foi criada uma imagem de fundo com o mapa de África e um caminho à volta, representando a exploração via marítima e pela costa africana. O jogo consistia em duas equipas, portuguesas e africanas, e tinham de responder a questões sobre o seu povo, como por exemplo, Refere três produtos que os Africanos comerciavam com os Portugueses (equipa dos africanos); O que construíram os Portugueses na costa de África? (equipa dos portugueses). As respostas às questões estavam algumas nos cartões (cf. Anexo 11), através de excertos de documentos, e outras através de vídeos ou imagens (mapas). Com a criação destes cartões, pretendia-se que os alunos desenvolvessem capacidades de investigação e atitudes, e que fossem eles a descobrir os conhecimentos, adquirindo, assim, significado pela descoberta (Félix, 1998). Uma vez que os cartões eram a principal fonte de conteúdos desta aula, não poderíamos deixar de falar nas fontes históricas mobilizadas, uma vez que “sem fontes históricas, não é possível fazer/ensinar História” (Proença, 1989, p. 126). De acordo com a autora, os documentos que se apresentam, devem sempre ser o ponto de partida de novas aprendizagens realizando-se com eles estudos ao invés de servirem meramente de ilustrações, auxiliando as afirmações do professor. Assim, a informação presente nesses cartões era explícita, e adequada para os objetivos em causa.

Cada equipa tinha uma cor associada, Portugal – azul, África – laranja, e, assim, o jogo foi ganhando cor à medida que os grupos iam acertando as respostas. Por cada resposta correta, a equipa ganhava um barco alusivo à sua cor, tal como se pode verificar na imagem alusiva ao jogo de tabuleiro (cf. Anexo 10). Tal como num jogo de tabuleiro, as equipas lançavam o dado e este

poderia calhar em casa de pergunta (estrela), em casas vazias, e passavam a vez, ou em casas que os enviasse para outras casas, por exemplo, “recua 2 casas”. Pretendia-se, com este formato, incluir toda a turma no jogo, possibilitando a participação de todos, e criando relações de respeito pelos colegas. Contudo, o resultado não foi o esperado tendo em conta o comportamento nesse dia. Em vez do foco do jogo serem as questões e poderem, efetivamente, competir entre as duas equipas criadas (portugueses e africanos), a turma, talvez no pior dia a nível comportamental, levou o jogo para a brincadeira, preocupando-se apenas com as peças criadas e em quererem passar à frente a equipa contrária. Talvez estas atitudes se tenham revelado pelo formato em que as mesas e cadeiras estavam dispostas, pois era novidade, mas, ao mesmo tempo, permitiu serem os próprios a escolherem os lugares onde se queriam sentar.

Numa outra aula, houve uma atividade de desenvolvimento de conteúdos igualmente rica, e a qual não poderíamos deixar passar. Uma das regências planificadas, a qual incidia sobre a conquista de Ceuta, pressupunha lutas entre os portugueses e os africanos. Assim, a mestranda teatralizou a conquista de Ceuta na sala, tendo dividido a turma em dois grupos: portugueses e africanos. Dentro do grupo dos portugueses, fez-se sobressair um elemento da turma, um pouco mais perturbador, e atribui-se a função de D. João I, responsável pela conquista. Com esta atividade, procurou-se levar as crianças a “viverem” a conquista, para perceberem o que motivou e o que fracassou na conquista de Ceuta. Para consolidar esta aula, foi distribuída uma atividade para a turma colar no caderno, e foi projetada no quadro para se resolver em conjunto, com a participação de todos.

Outra atividade final, de consolidação do tema das profissões, foi a atividade no programa “Tagxedo”, onde foi criada uma estrela com as profissões que os alunos gostavam de ser quando forem adultos (cf. Anexo 12). Este exercício teria feito mais sentido caso fossem os alunos a dizerem todas as profissões que se lembrassem e que terem sido referidas ao longo da aula, pois só assim teria resultado como exercício de motivação.

No 2º CEB, em jeito de sistematização da aula, estava planificado outro jogo onde os alunos tinham de associar as respostas, previamente coladas numa cartolina, aos cartões com as questões. Para servir como instrumento de avaliação e perceber as aprendizagens e/ou as dificuldades da informação

apreendida através dos cartões, as equipas trocariam de cor e teriam, assim, de associar as questões às respostas, tudo da equipa contrária. Por gestão de tempo, não foi possível concretizar este passo, e distribuiu-se, apenas um registo com as questões e as respostas a todos os elementos da turma (cf. Anexo 13). Mais uma vez o tempo não foi gerido da melhor forma mas, desta vez, a aula estaria adequada ao tempo caso não tivesse começado quase quinze minutos depois e, mesmo assim, sempre com interrupções.

No final da aula o sentimento era de que os alunos não tinham apreendido nada do que fora lido nos cartões, através da participação ativa de dois ou três alunos. Contudo, na aula seguinte retomaram-se os conteúdos relativos a esta temática para continuar o trabalho do par pedagógico sobre a Ásia, e as respostas foram surpreendentes, pois alunos que até pareciam ter estado a brincar constantemente e sempre distraídos, acabaram por responder acertadamente.

Apesar de todos estes incidentes ao longo das aulas, apenas temos que reter que há dias mais difíceis do que outros, mas o importante é sentirmo-nos confiantes e prepararmos as aulas com gosto, vontade, e entusiasmo por criar instrumentos que ajudem as crianças na construção de conhecimento e na atribuição de significado.

Resta salientar a preocupação e o sucesso no apelo à criatividade das estratégias utilizadas nos dois ciclos, estabelecendo uma ponte entre a teoria e a prática no processo de aprendizagem, pelo que esta é esforço, e muitas vezes sacrifício, devendo-se apelar à criatividade e à livre discussão de ideias, porque a escola, frequentemente, faz perder o entusiasmo e o gosto pela aprendizagem, contribuindo para a desmotivação e a «penosa» construção do conhecimento (Fernandes, 2002). Por esta razão tornou-se necessário criar condições para que os alunos estivessem empenhados na tarefa e encorajados a se assumirem como construtores do seu próprio conhecimento. É de sublinhar que para a construção das aulas tivemos sempre em conta as palavras de Coll et al. (2001, p. 107), “o que faz com que o aluno aprenda de forma significativa conceitos na escola é possuir uma série de saberes pessoais e ter professores dispostos a trabalhar, fazendo dos alunos o centro da sua intervenção.”

### 3.3.MATEMÁTICA

#### Enquadramento legal da educação Matemática

A educação é um fator determinante para o futuro do país, “tendo como principal objetivo o aumento da qualidade e do sucesso escolar”, à luz do programa do XIX Governo Constitucional (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). A contribuir para este melhoramento surgem os novos documentos legais que sustentam a lecionação da Matemática - o Novo Programa de Matemática (2013) e as Metas Curriculares (2012) – que, em conjunto, clarificam os conhecimentos e as capacidades fundamentais que os alunos devem adquirir e desenvolver.

Homologadas a 3 de agosto de 2012, as Metas Curriculares têm por base o Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, estando organizadas em “objetivos gerais que são especificados por descritores, redigidos de forma concisa e que apontam para desempenhos precisos e avaliáveis” (Bivar et al., 2012). Na tentativa de se criar um documento coerente e conciso, acabou por se criar um desfasamento entre o referido Programa e as Metas Curriculares, pelo que houve necessidade de se criar um novo programa, homologado a 17 de junho de 2013. No ano letivo 2013-2014, o documento das Metas Curriculares está em vigor no 1º, 3º, 5º e 7º ano, entrando, no próximo ano, nos restantes anos até ao 8º ano.

As Metas Curriculares identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objeto primordial de ensino (Damião et al., 2013). A informação disponibilizada nos descritores exige ao professor a seleção de estratégias de ensino adequadas à respetiva concretização, incluindo uma adaptação da linguagem aos diferentes níveis de escolaridade. Ao longo do documento é necessário rever objetivos gerais e descritores presentes nos anos de escolaridade anteriores, que se justifica atendendo a que a aquisição de certos conhecimentos e o desenvolvimento de certas capacidades depende de outros a adquirir e a desenvolver previamente. A construção deste documento, bem como do Programa da disciplina, respeitam uma ordem de continuidade, de aprendizagem progressiva, respeitando a estrutura própria de uma disciplina cumulativa como a

Matemática. Assim, o professor deve rever e identificar os descritores “consoante a necessidade, a pertinência e as características próprias de cada grupo de alunos” (Bivar et al., 2012).

#### Finalidades do ensino da Matemática

Retomando o programa que baseou as Metas Curriculares, Programa de Matemática do Ensino Básico de 2007, existia um grande relevo nas finalidades e nos objetivos gerais do ensino da Matemática. Estes eram descritos como importantes para dar um sentido geral ao processo de ensino-aprendizagem, pois o programa dava-lhes uma atenção especial, procurando aperfeiçoar as formulações constantes em documentos curriculares anteriores. As finalidades referiam a necessidade de se “promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática por parte do aluno”; mas, iam mais longe, e apontavam igualmente o “desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados”, e também o “desenvolvimento de atitudes positivas face à Matemática e a capacidade de apreciar esta ciência” (Ponte & Serrazina, 2009).

Atualmente, as finalidades presentes no documento em vigor pretendem clarificar o ensino da Matemática, apontando “para uma construção consistente e coerente de conhecimento” (Damião et al., 2013, p. 2). Destacam-se três grandes finalidades para o ensino da Matemática no documento em vigor: a *estruturação do pensamento*, a *análise do mundo natural* e a *interpretação da sociedade*. A primeira finalidade deverá ser cumprida através da “apreensão e hierarquização de conhecimentos”, com um “estudo sistemático das suas propriedades” e com uma “argumentação clara e precisa”. Respeitando estas condições, então o resultado constitui-se como a base do raciocínio hipotético-dedutivo (idem). A segunda finalidade relaciona a Matemática com as restantes áreas curriculares e com o mundo em redor. “O domínio de certos instrumentos matemáticos revela-se essencial ao estudo de fenómenos que constituem objeto de atenção em outras disciplinas do currículo do Ensino Básico”, bem como indispensável para a compreensão de fenómenos do mundo (idem). Pressupõe-se com esta finalidade não só uma ligação com as experiências do dia-a-dia, mas também com outras disciplinas. Tal vai ao encontro do revogado no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, onde é revelada uma preocupação com a “integração no currículo de

componentes que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades”. Também Fernandes (1994, p. 20) partilha a sua opinião quanto à integração da Matemática noutras áreas: “A educação matemática deve ser envolvente, enquadrada naturalmente em diversos temas, encarada como uma abordagem diferente e específica de um saber global e unificador”. No seguimento deste pensamento, numa das aulas lecionadas, foi possível fazer uma articulação com a disciplina de Estudo do Meio pois uma criança definiu um dromedário como um camelo, aproveitando a professora para realçar as diferenças entre estes animais. Por fim, focando-nos na última finalidade, esta pretende construir, através da matemática, uma “cidadania plena, informada e responsável” (Damião et al., 2013, p. 2), ultrapassando a vulgar utilidade das quatro operações. O valor atribuído a esta finalidade deposita-se no método matemático, que se constitui como um instrumento de eleição para a análise e compreensão do funcionamento da sociedade (ibidem).

As três finalidades aqui enumeradas sustentam algumas das decisões tomadas nas planificações, bem como a estrutura das mesmas, que respeita as fases de uma aula de Matemática. Este é um fator importante a ter em conta na preparação e no desenvolvimento das aulas, que mais à frente irá ser elucidado. No entanto, fazendo a ponte entre os dois programas, de 2007 e de 2013, ambos têm em comum o gosto pela matemática e a preocupação na capacidade de apreciar a matemática. Pretende-se que exista uma tentativa de se ligar a matemática à vida, às experiências, tentando combater o “medo” que as crianças têm associado nos últimos anos. Assim, as atividades que foram preparadas ao longo da prática educativa apelaram à criatividade, na tentativa de se criar algo qualificativo para os alunos. Com as atividades propostas, procurou-se ultrapassar o “medo” incompreensível que as crianças dos nossos dias desenvolveram pela matemática, área que constantemente nos rodeia. Segundo Guillen (1998), “o medo da matemática é aquele pavor patológico e a humilhação confusa que a matemática provoca em centenas de milhões de pessoas, reação que tem sido constante ao longo da história” (ibid., p. 10). Ora, é exatamente este medo que se pretende ultrapassar, não apenas através das atividades já preparadas, mas ao longo de toda a ação futura enquanto profissionais de educação. “O medo da matemática, tal como a senilidade, é, na verdade, não um, mas o conjunto de vários males, cada um dos quais

proveniente de determinada ideia errada da matemática” (ibid., p. 11), e são exatamente estas ideias “erradas” que devemos combater.

Numa tentativa de compreensão deste medo, conclui-se que deriva essencialmente do “desconhecimento dos limites da mesma matemática” (ibidem) quando, pelo contrário, este deveria constituir um fator de motivação à investigação. É neste sentido que, nas atividades planificadas, se procurou incutir o sentido de investigação e o desafio da descoberta, demonstrando que o desconhecido apenas deve funcionar como motivação à pesquisa. Por outro lado, procurou-se atribuir à matemática um carácter desafiante (através, por exemplo, de tarefas de investigação em jeito de competição) e divertido (através, por exemplo, de jogos didáticos semelhantes aos que são transmitidos na televisão (como, por exemplo, o “Quem quer ser Milionário” com questões adaptadas à matemática).

### Planificação

Uma aula de matemática pressupõe, em largos modos, uma planificação, um desenvolvimento, uma sistematização e uma avaliação<sup>4</sup>. O primeiro ponto, e indo ao encontro do que já foi referido no sub subcapítulo 2.2.3, para se planificar uma aula é necessário ter em conta a escola, a turma, o ano, a área e os documentos legais, onde se encontram os conteúdos e os objetivos a lecionar, e, no nosso caso, enquanto professoras estagiárias, devemos respeitar a planificação dos orientadores cooperantes. A gestão destes recursos é crucial para a planificação do professor, já que “o tempo e o espaço são bens escassos no ensino e o seu uso deve ser planeado com cuidado e antecipação” (Arends, 1995, p. 96).

Para o desenvolvimento das aulas, há vários momentos que devem ser respeitados por um professor. Inicialmente, é necessário criar uma motivação/problematização, pois a motivação “é a condição essencial para a aprendizagem, é a atividade resolvida, a disposição para trabalhar duro e para aprender, por parte do aluno” (Ebel, 1974, in Nickerson, Perkins e Smith,

---

<sup>4</sup> Notas de campo recolhidas nas aulas de Didática da Matemática II, lecionadas pela Doutora Dárida Fernandes

1994, citado por Simão, 2002, p. 89). É importante tentar captar a atenção das crianças mas, ao mesmo tempo, criar uma estratégia que ajude o aluno a interrogar-se, a procurar respostas aos conflitos propostos e tal deve-se a uma estratégia que vai ao encontro dos interesses dos alunos, mas que problematize.

Num segundo momento, depois do momento de motivação/problematização, deve-se ativar o conhecimento prévio, sendo que o professor deve partir do que é conhecido dos alunos para o desconhecido. “O conhecimento prévio é o ponto de entrada certo para o ensino, pois baseia-se no que já é conhecido, auxilia na compreensão e dá sentido ao novo aprendizado” (Kujawa e Huske, 1995, citado por Intel, n.d.).

Posteriormente, apresentam-se as condições da tarefa, com indicação do tempo estipulado, o material a usar, caneta ou lápis, se é em grupo ou individual, etc. Por último, mas não menos importante num momento de desenvolvimento de uma aula, é o acompanhamento da realização da tarefa. Aqui se pressupõe um acompanhamento individual, pelos lugares, ajudando as crianças com mais dificuldades, colocando questões, apontando curiosidades, assinalando as estratégias mais interessantes sob o ponto de vista matemático. Uma das crenças pedagógicas (Mariz & Fernandes, 2010) é, precisamente, *acompanhar*. Isto é, as autoras acreditam que o professor deve estar atento e “acompanhar de perto os êxitos e os fracassos da criança”, procurando perceber os seus pontos fracos, apoiando-a sempre, com reforços positivos. Aqui encaixa-se a crença *acreditar*, que vai ao encontro dos feedbacks e das frases de apoio como “tu consegues”, onde se pretende deixar uma marca positiva e de confiança no aluno. Em simultâneo, devemos aproveitar e valorizar os comentários dos alunos: “... o professor deve dar atenção aos raciocínios dos alunos, valorizando-os, procurando que eles os explicitem com clareza, que analisem e reajam aos raciocínios dos colegas” (ME, 2007). Independentemente do ciclo em questão, o acompanhamento e a preparação do professor são fatores essenciais que contribuem para o desenrolar do processo de ensino e aprendizagem.

Perto do final, nas fases de uma aula de matemática, deverá ainda haver tempo para sistematizar o que foi trabalhado, reforçando as estratégias mais interessantes, e estruturando e registando as ideias e os conhecimentos mais

importantes da aula, fazendo a ponte com a motivação/problematização criada, indo mais longe, ou seja, acrescentando valor ao que foi realizado.

Ao longo de todo o decorrer da aula vai sendo feita uma avaliação por parte do professor, na tentativa de perceber quais as dificuldades sentidas, se os alunos estão interessados e com gosto a trabalhar, e se há efetivamente construção de conhecimentos. Transportando para os princípios definidos no NCTM (2000, citado por Fernandes, 2006b), para que a matemática se considere como uma atividade humana por excelência, um dos princípios é *avaliar*, dando preferência a uma avaliação diversificada, tendo em conta os objetivos traçados para os conteúdos/tema a serem tratados; que distinga o essencial do acessório, dando relevância ao primeiro; e que seja um instrumento indicador para pais, alunos e professores.

#### Desenvolvimento da Prática

Sem dúvida que os conceitos matemáticos são importantes, mas o mais desafiante na tarefa de um professor é articular os conteúdos entre si e, para tal, o professor faz-se acompanhar de uma planificação mensal, trimestral ou anual. Não importa a duração da planificação, o importante é ter uma base orientadora da ação do professor. Neste seguimento, a escolha das temáticas a lecionar na prática educativa recaiu nas planificações dos orientadores cooperantes, em conjunto com os pareceres do par pedagógico e a documentação legal da disciplina.

No quadro que se segue, é possível ver os conteúdos abordados nas aulas preparadas pela professora estagiária. É de ressaltar que para o 1º CEB está em vigor o Programa de Matemática de 2007, enquanto que para o 2º CEB já está em vigor o Novo Programa lançado em 2013.

Nível de Ensino	Ano de Escolaridade	Tema (2007)/ Domínios de Conteúdos (2013)	Tópico (2007)/ Conteúdos (2013)
1º	2º	Números e Operações	Números pares e números ímpares
			Números Naturais: Resolver problemas envolvendo relações numéricas

		Geometria	Figuras no plano e sólidos geométricos: composição e decomposição de figuras
2º	5º	Geometria e Medida	Amplitude de ângulos: Utilização do transferidor para medir amplitudes de ângulos e para construir ângulos de uma dada medida de amplitude.
		Números e Operações	Números Naturais: critérios de divisibilidade por 3 e 9
		Organização e Tratamento de Dados	Gráficos Cartesianos: abcissas, ordenadas e coordenadas

**Quadro 3 - Sequência de conteúdos matemáticos**

1º ciclo

Como momento inicial ou de problematização na regência supervisionada no 1º CEB, a aplicação foi feita partindo de curiosidades de animais e apelando ao interesse das crianças. Através de uma caixa com água e areia que continha diferentes cartões escondidos, pretendia-se representar o ambiente natural dos animais em questão, sendo que, uma a uma, as crianças eram chamadas a retirar um cartão de dentro da caixa e a ler para a turma as respectivas curiosidades. Esta estratégia de motivação não só os cativou pelo facto da caixa ter água e areia e terem de meter as “mãos na massa”, como também, os animais apresentados nos cartões eram diferentes dos animais domésticos com que convivemos diariamente, sendo do agrado dos alunos. Por exemplo, o dromedário, que muitas vezes é confundido com o camelo ou o polvo pelos seus numerosos braços com “buracos” (citado por uma criança).

Uma estratégia de motivação semelhante foi utilizada para outra regência, onde se pretendia alcançar o conceito de números pares e ímpares com as crianças. Iniciou-se, assim, a aula através de imagens do dia a dia (cf. Anexo 14) onde era utilizado frequentemente o termo “par”, por exemplo, um par de olhos, um par de sapatos e um par de meias. Através do questionamento e da ativação do conhecimento prévio, pretendia-se chegar ao termo “par” para se avançar para o conceito.

Posteriormente, apresentam-se as condições da tarefa e acompanha-se a realização da tarefa. Apesar de desafiador, este momento foi conseguido em

ambos os ciclos, principalmente junto dos alunos com mais dificuldade No 1º CEB, para facilitar e orientar a resolução dos desafios que iam ser propostos na atividade seguinte, foram escritos num cartaz (cf. Anexo 15), em conjunto com as crianças, os dados mais importantes das curiosidades dos animais. Este passo não teve um impacto visível quanto ao seu aproveitamento no jogo seguinte, mas talvez tenha sido importante para os alunos estruturarem o seu pensamento para as respostas aos desafios criados. Por exemplo, a questão “Um dromedário e a sua fêmea vão ser pais no próximo mês. Quantas bossas têm os pais no total?”, exigia às crianças saberem que um dromedário tem uma bossa, facto que estava exposto no cartaz. Em caso de dúvida, as crianças tinham a ajuda do cartaz colado no quadro para estruturarem o pensamento em função da questão. Neste momento da aula, o objetivo não passava por decorarem as curiosidades dos animais pois, neste caso, os animais eram apenas pretexto para as crianças estruturarem o pensamento e responderem aos desafios criados.

Como estratégias finais de uma aula de matemática, e incidindo, portanto, na sistematização, este momento serviu, ao mesmo tempo, de preparação para a aula seguinte, pois havia articulação com a aula do par pedagógico, partindo do último problema lançado para explorar o tema da Organização e Tratamento de Dados. Foi apresentado aos alunos um PowerPoint que começava com jogos como puzzles e imagens desfocadas sobre animais, previamente escolhidos pelas professoras, até chegar a um problema com esses animais formulado como se fosse uma situação do dia-a-dia (cf. Anexo 16). Esta atividade levou os alunos a imaginarem o ambiente criado no problema, a quinta de um senhor, e obrigou-os a esquematizarem e a desenharem os dados da questão. Ao mesmo tempo, era um problema interessante sob o ponto de vista de interpretação pois havia termos que induziam os alunos em erro. Por exemplo, pretendia-se que os alunos contassem as patas dos animais que o António tinha e, na sua enumeração, estavam presentes dois peixes e duas macieiras. Naturalmente houve alunos que contaram inicialmente os peixes e as macieiras como animais, ou de duas patas ou de quatro, o que levou a uma resposta errada. Contudo, quando preenchiam a tabela e esta os obrigava a escrever com clareza o número de patas de um peixe, alguns alunos voltaram atrás na sua resposta. A riqueza deste problema permite aos alunos uma chamada de atenção para a leitura

completa dos enunciados, bem como a sua interpretação, mas também um alerta para a vida real sabendo que pequenos detalhes fazem, muitas vezes, a diferença. Em 2000, o NCTM publica o livro “Principles of Standards for School Mathematics”, realçando que a resolução de problemas não é apenas um objetivo do ensino/aprendizagem da matemática, mas sim, um dos seus aspetos mais importantes, e o facto de saber resolver problemas pode ser bastante importante e útil na vida quotidiana e até mesmo na profissão de cada um (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999). Esta atividade permitiu, igualmente, trabalhar a comunicação matemática sendo que “[se] deve trabalhar com os alunos a capacidade de compreender os enunciados dos problemas matemáticos, identificando as questões que levantam, explicando-as de modo claro, conciso e coerente, discutindo, do mesmo modo, estratégias que conduzam à sua resolução” (Damião et al., 2013, p. 5).

Sendo a avaliação um processo regulador da aprendizagem, que envolve fases como recolha de informação e interpretação de resultados (Ponte & Serrazina, 2000), foi possível, ao longo das aulas regidas, recolher informações através dos recursos criados, os quais obrigavam os alunos a responderem, conseguindo, assim, analisar as respostas e interpretar se houve, ou não, aprendizagem, e quais as dificuldades sentidas.

Como exemplo para este ciclo, mencione-se o problema anteriormente referido sobre os animais, uma vez que foi dado algum tempo à turma de, individualmente, resolverem o problema. Com o acompanhamento realizado neste momento, foi possível perceber quais as crianças com mais dificuldade em resolver e qual o pensamento dos mesmos para chegarem à resposta.

### 2º Ciclo

A prática no presente ciclo revelou ser um trabalho contínuo face ao exercido no 1º CEB. Nesse sentido, algumas atividades tiveram por base as mesmas intenções, pelo que falaremos delas num tópico seguinte, relacionando, em simultâneo, os dois ciclos.

Retomando, novamente, as fases de uma aula de matemática, como atividades de motivação no 2º CEB citemos, a título exemplar, uma questão colocada à turma perante um gráfico cartesiano ortogonal (cf. Anexo 17): *Eu estou na Praça e vou até à rua 3. Para onde vou?*. Com esta questão, foi imediatamente iniciado um diálogo, uma vez que não havia informação

suficiente para a turma dar apenas uma resposta. Deu-se, então, início a uma discussão saudável, que culminou na necessidade de ter que se legendar os eixos: “abcissas” e “ordenadas”. Outras atividades de motivação foram utilizadas, mas serão retomadas mais à frente, a título de serem atividades semelhantes entre os dois ciclos.

Passando agora para o acompanhamento das tarefas, este foi constante, mas realça-se, na regência supervisionada, a escrita no quadro das divisões que iam surgindo no labirinto (cf. Anexo 18), bem como todas as dúvidas e/ou tentativas das crianças para tentarem resolver mentalmente, com ou sem recurso aos critérios de divisibilidade, as operações propostas. Apoiando-nos em Fernandes (2006b, p. 6), o uso do cálculo mental só traz vantagens para as crianças, nomeadamente:

Há inúmeras razões que justificam o emprego do cálculo mental. As crianças que são estimuladas a efectuar o cálculo mental demonstram, em geral, mais segurança ao enfrentar situações-problema, mostram-se mais autónomas e com uma capacidade mais ampla para otimizar e obter a melhor solução na resolução de problemas.

Retomando a regência supervisionada lecionada no 2º Ciclo, relembremos que incidiu nos critérios de divisibilidade, mais concretamente no critério do 3 e do 9. Analisando o documento das Metas Curriculares (ME, 2013), os alunos tinham como objetivo geral “Conhecer e aplicar propriedades dos divisores” e como descritor “Saber o critério de divisibilidade por 3 e 9”. Para este conteúdo, o processo de aprendizagem-ensino (Fernandes, 1994) que está envolvido para proporcionar uma aprendizagem significativa, tem implícito um tipo de raciocínio que não podíamos deixar de falar, o raciocínio empírico-indutivo. Ao contrário das demonstrações, pretendeu-se dar ênfase à intuição dos alunos, proporcionando-lhes momentos de manipulação e contacto com os objetos. Ou seja, “a aprendizagem deve processar-se a partir de actividades do contacto com o real, para que os alunos compreendam conceitos, propriedades e construam mentalmente relações matemáticas.” (ibid., p. 27). Segundo a mesma autora (ibid., p. 81), “O grande objectivo do professor é, sem dúvida, trabalhar os conceitos matemáticos ao mais alto nível, em que a abstracção e o raciocínio sejam os suportes mentais desejáveis.” Tal como Sócrates terá dito um dia, “As ideias deveriam nascer da mente do aluno e o professor deveria

actuar como uma parteira” (Ralha, 1992, p. 21). Perante estas concepções, o que se pretende é desenvolver a ideia de que o professor deve ter um papel crítico, levando os alunos a questionarem, a não tomarem as verdades como certas.

Como recurso para avaliação, no final da aula foi distribuído um livro com jogos em que obrigavam as crianças a utilizarem os critérios de divisibilidade para conseguirem, rapidamente, obter um número na folha (cf. Anexo 19). Mais uma vez, a professora estagiária aludiu ao jogo, o que prova a sua preocupação em criar materiais lúdicos, mas pedagógicos, motivando as crianças para a aprendizagem.

Para satisfação do par pedagógico e como prova de que se consegue, em pouco tempo, criar algum gosto pela matemática, no final da regência supervisionada, assistiu-se a um breve diálogo entre dois estudantes onde teciam os seus comentários sobre a aula de 90 minutos preparada pelas duas mestrandas:

Aluno 1 - “Acho que esta foi a melhor aula de sempre”

Aluno 2 – “Achas? Eu tenho a certeza!”

Com estes comentários, não só se vê o trabalho ser reconhecido pelos alunos, como também, serve de avaliação para posteriormente se refletir o que é que gostaram mais e porquê, mas, acima de tudo, verificar se houve apenas prazer e divertimento na aula, ou se houve, efetivamente, aprendizagem.

### 1.º & 2.º Ciclos

Relacionemos, agora, os dois ciclos que, como já foi referido, tiveram atividades pensadas com base nas mesmas justificações e, conseqüentemente, nos mesmos autores.

Um aspeto que se procurou ter em conta na preparação das atividades e que vai ao encontro da segunda finalidade foi a ligação das atividades à vida real das crianças, e aqui enquadra-se o uso, cada vez mais regular, das TIC. A sociedade exige cada vez mais que os alunos sejam “capazes de se mover à vontade no mundo da informação” e que saibam tirar o melhor partido, “apreciando a globalidade das suas implicações e intervindo nas grandes opções que terão de fazer a seu respeito” (Ponte & Canavarro, Matemática e Novas Tecnologias, 1997, p. 23). As novas tecnologias provocam o aparecimento de “novos saberes e novas competências”, provocando nos

utilizadores um desenvolvimento de capacidade de investigação, espírito crítico, iniciativa e capacidade de enfrentar dificuldades e de tomar decisões em situações difíceis ou inesperadas (idem). Segundo o NCTM (2000, citado por Fernandes, 2006b, p. 98), “A tecnologia é essencial no processo de ensino e aprendizagem, dado que esta influencia a própria matemática que é ensinada e amplia simultaneamente a aprendizagem do estudante”. Este instrumento foi utilizado para a criação de um jogo para as aulas supervisionadas, tendo sido mobilizado em momentos diferentes das fases de uma aula de matemática, motivação/problematização e desenvolvimento. Contudo, independentemente do objetivo pretendido - introduzir, desenvolver ou sistematizar conteúdos -, pretendia-se propiciar “novas experiências e novas actividades...de acordo com as necessidades e interesses do momento, traduzindo-se num ensino mais rico e mais diversificado” (Ponte & Canavarro, Matemática e Novas Tecnologias, 1997, p. 23).

No 1º CEB, o lançamento dos desafios matemáticos, utilizando as informações recolhidas na atividade de motivação/problematização, foi feito através do famoso jogo *Quem Quer Ser Milionário* (cf. Anexo 20). Já no 2º CEB, foram criados dois jogos, igualmente com recurso às TIC, para a motivação/problematização, mas, ao mesmo tempo, lançava o foco de estudo do desenvolvimento dos conteúdos, problematizando. “O professor deve provocar o aluno a pensar, criar situações para interação, solicitar que ele acompanhe a construção do conhecimento com uma aula lúdica, porém o mais próxima possível da sua realidade, porque assim ficará mais fácil para este estudante identificar, investigar e resolver o problema” (Roloff, n.d.). A estrutura de um jogo dizia respeito a um labirinto que guiava as crianças até entroncamentos onde tinham que responder a operações matemáticas, mais concretamente divisões. Para avançarem no caminho, e não irem para caminhos sem saída, as divisões tinham de ser exatas, ou seja, o resto das divisões teria de ser zero e com um quociente inteiro. Outro jogo, apresentado na última regência do 2º CEB, era semelhante à “Batalha Naval” (cf. Anexo 21), tal conhecida, em que os alunos tinham de dizer um par ordenado para darem o seu palpite. O interesse deste jogo estava no facto de se exigir que as crianças utilizassem a terminologia correta “par ordenado”, “ordenada”, “abcissa”, “coordenadas”, que fazia parte dos conteúdos propostos para essa aula. Para criar alguma dificuldade, em vez de se ter que dizer, por exemplo,

“A-5”, neste caso não havia letras, pelo que tinham obrigatoriamente que dizer primeiro a abcissa e depois a ordenada. Perante estas atividades, e tendo por base o pensamento de Piaget, a criança ao ser colocada diante de situações de brincadeira, compreende a estrutura lógica do jogo e poderá compreender a estrutura matemática também presente (Sá, 1997). O jogo assume, assim, a característica de promotor da aprendizagem, bem como a possibilidade de abrir espaço para a presença do lúdico na escola, não só como sinónimo de recreação e entretenimento. Para lá do prazer, indispensável para que ocorra aprendizagem significativa, o jogo permite o desenvolvimento da criatividade, da iniciativa e da intuição. Quando se tratam de jogos, a criança identifica-se se se sentir motivada e despertar em si determinadas atitudes, emoções e comportamentos (Idem). Foi possível observar ao longo do jogo que os alunos, assim que sabiam a resposta, começavam logo a querer avançar no jogo para poderem levantar o braço com os cartões, tal como no verdadeiro jogo, mas sempre empenhados em respeitar as regras. Tal como defendem os estudiosos de Piaget, por volta dos oito anos, no início do pensamento operacional concreto, as crianças começam a compreender a importância das regras e conformam-se às regras do jogo para tentar vencer (Idem). É de salientar que o jogo é crucial para o crescimento matemático, sendo parte integrante deste, e “uma constante na convivência diária” (Moreira & Oliveira, 2004, p. 27).

Para lá do prazer que os jogos poderão ter fruído nas crianças, o aproveitamento destes recursos em contextos de sala de aula, ligado aos desafios matemáticos, contribuíram para o desenvolvimento do raciocínio e da comunicação matemática. A resposta às questões obrigava as crianças a formularem e a testarem conjecturas, que fazem parte da capacidade transversal *raciocínio matemático*, sabendo mais que as crianças devem “envolver a construção de cadeias argumentativas que começam pela simples justificação de passos e operações na resolução de uma tarefa” (ME, 2007, p. 8) até que sejam capazes, no 3º ciclo, de elaborar, com algum rigor, pequenas demonstrações (Idem). Depois de dadas as respostas, as crianças eram incentivadas a conversar sobre as estratégias que utilizaram para chegar à resposta, estando nesta fase a capacidade de *comunicação matemática*. É de ressaltar, enquadrando nesta capacidade, uma estratégia utilizada na regência supervisionada do 2º CEB, onde várias crianças foram chamadas ao quadro para resolver uma divisão com recurso ao cálculo mental (cf. Anexo 22) e,

portanto, mais rápida do que a maneira habitual e já conhecida – o algoritmo-, e em que para resolverem, teriam de transmitir o pensamento em voz alta, não só para serem capazes de expressar as suas ideias, mas para darem a oportunidade aos restantes de interpretarem e compreenderem as ideias apresentadas e de todos participarem de forma construtiva em discussões sobre ideias, processos e resultados matemáticos (ME, 2007).

Além do uso das TIC na vida real, procurou-se, em várias aulas, utilizar problemas, exercícios ou imagens que pertencessem à realidade dos estudantes, pois só assim faria sentido para eles, uma vez que se deve partir do conhecido para o desconhecido:

As situações-problema devem envolver, portanto, os conhecimentos que o aluno já possui e os conhecimentos científicos que deve aprender dentro de cada disciplina... O estímulo passa a existir a partir do momento em que o educando liga o que já sabe com aquilo que vê que pode alcançar, mas que ainda não está sob o seu domínio

(Gasparin, 2007, p. 2).

Incidindo agora nas duas regências supervisionadas, ambas tiveram, curiosamente, como o domínio e subdomínio do Programa e das Metas *Números e Operações*. Este domínio tem como finalidades possibilitar ao aluno o desenvolvimento da construção progressiva do conceito de número, da compreensão do sistema de numeração decimal e do domínio das operações aritméticas elementares (Fernandes,1994).

Tal como o nome do domínio e do subdomínio nos sugere, poderemos estudar esta questão com o sentido do número e a sua importância, o qual desde o pré-escolar se começa a relacionar com os alunos e permanece durante toda a sua vida profissional e pessoal. Tal como defende Caraça (1951, prefácio), “Sem dúvida, a Matemática possui problemas próprios, que não têm ligação imediata com os outros problemas da vida social. Mas não há dúvida também de que os seus fundamentos mergulham, tal como os de outro qualquer ramo da Ciência, na vida real; uns e outros entroncam na mesma madre.” O sentido do número entende-se como a compreensão global do número e das operações a par com a capacidade de usar essa compreensão de maneira flexível para fazer julgamentos matemáticos e desenvolver estratégias

úteis de manipulação dos números e das operações. Desenvolve-se gradualmente como o resultado de explorar números, visualizá-los em diferentes contextos e relacioná-los sem que se esteja limitado pelos algoritmos tradicionais. Ou seja, os alunos com sentido de número desenvolvem significados para os números e para as relações numéricas, reconhecem a sua grandeza relativa e os efeitos das operações nos números, tendo desenvolvido referentes para as quantidades e para as medidas (NCTM, 1989, citado por Matos & Serrazina, 1996).

Tal como já foi referido, as aulas lecionadas pelo par pedagógico foram maioritariamente pensadas em conjunto, tendo a maioria sido dada em unidade didática, isto é, foram aulas seguidas temporalmente, em que os conteúdos eram prosseguidos com a segunda mestranda. Ora, para que esta “passagem” de umas aulas para as outras fosse feita de um modo natural, procurou-se terminar a primeira regência com atividades que permitissem continuar a segunda, mas introduzindo, ao mesmo tempo, novos conteúdos. No 1º CEB, por exemplo, utilizou-se um problema da primeira parte da aula que falava nos animais domésticos e, na segunda parte, questionou-se os alunos quanto ao animal que preferiam, tendo em conta os que constavam no problema trabalhado anteriormente, ou seja, a partir do problema em que eram apresentados vários animais, a segunda mestranda questionou quais as preferências da turma.

Como ponto de ligação entre as duas aulas surgem, também, as estratégias utilizadas pelo par pedagógico para gerir a participação dos alunos. Procurou-se gerir o comportamento e a participação recorrendo a algumas estratégias que, já experimentadas com as turmas, teriam resultados positivos como, por exemplo, a utilização de “recompensas surpresa”, ou a presença de momentos de silêncio.

#### Apreciação global

A PES nesta área curricular teve aprendizagens revelantes no percurso da mestranda, na medida em que houve momentos de cooperação com os orientadores bastante ricos em termos matemáticos. Note-se, por exemplo, a leção de uma aula sobre Tangram (cf. Anexo 23) que foi pensada e estruturada como parte integrante de um trabalho de uma unidade curricular da instituição das mestrandas, mas que acabou por não ser utilizada. Esta aula,

uma vez preparada em conjunto com o par pedagógico, acabou por ter um valor acrescido, pois foi possível dar mais liberdade às crianças de experimentarem e “brincarem” com as peças, do que se a aula fosse de apenas um elemento, pois seria mais complicado gerir de forma tão interessante pedagogicamente. O desenvolvimento desta aula procurou realçar o proveito que se pode tirar da utilização de materiais na sala de aula, pois foi possível ver o prazer, o interesse e a constante curiosidade das crianças em quererem avançar na aula. Os materiais manipuláveis (estruturados e não estruturados) “permitem estabelecer relações e tirar conclusões, facilitando a compreensão de conceitos” (ME, 2007). Mais uma vez, foi através do jogo e da competição entre todos que se conseguiu realizar a aula.

Neste momento, eleva-se a importância do trabalho com o par pedagógico, já referido num capítulo 2.2.3, pois permitiu o desenvolvimento de capacidades pessoais e profissionais singulares, através da junção de sentidos proporcionada nos momentos de preparação de regências e nas reflexões colaborativas.

Outra atividade, que inesperadamente surgiu e alcançou resultados bem positivos, foi a participação do par pedagógico numa tarde dedicada a jogos matemáticos, pensada e organizada por uma professora da escola sede. A preparação dos jogos dependia da criatividade e do conhecimento de alguns docentes da área que, voluntariamente, iam contribuindo com ideias e jogos originais, todos ligados à Matemática e à Lógica. Como oportunidade de participação e empenho, o par pedagógico preparou e realizou o jogo do “Semáforo” (cf. Anexo 24), e teve ainda a oportunidade de estar presente nessa tarde, explicando a todas as turmas que iam aparecendo, o jogo elaborado, mas conhecendo, também, todos os outros jogos presentes e a dinâmica que envolve a preparação de uma tarde diferente.

O mais importante a reter destas atividades preparadas a pensar na diversidade de oportunidades a criar aos alunos, é que através de um dia ou outro diferentes, de um ambiente diferente ou de uma dinâmica diferente, as crianças ficam cativadas a aprender mais, e criam laços mais próximos com os docentes pelo ambiente descontraído que se vive, permitindo um trabalho gratificante para ambas as partes. Este tipo de atividades tornam-se em experiências ricas, passíveis de serem transportadas para qualquer contexto, mas, para isso, é preciso o professor “saber sistematizar a informação

recolhida, organizar os tempos e os espaços adequados, tendo sempre presentes os interesses, as motivações, as dificuldades, as potencialidades intelectuais relacionadas com o grau etário dos alunos” (Fernandes, 1994, p. 26).

### 3.4. PORTUGUÊS

A política educativa do XVII Governo Constitucional tem como principais objetivos para a Língua Portuguesa a melhoria das condições de ensino e aprendizagem da disciplina e a valorização das competências dos professores (Despacho n.º 546/2007, de 12 de junho). Neste sentido, ao longo do tempo foram sendo criados vários documentos visando melhorar o ensino do Português, entre eles o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), com o objetivo de atuar face às dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa, reveladas através dos resultados das provas e exames nacionais (Sim-Sim, 2012).

A propósito da formação necessária para o desenvolvimento da formação dos professores, e com o objetivo de fornecer materiais que espelhassem a articulação entre o aprofundamento de questões didáticas e de desenvolvimento linguístico, foram, por exemplo, criados programas como o PNEP, que sustentam, ainda hoje, a prática dos professores, ajudando a refletir o trabalho diário sobre as temáticas referidas. A conceção e desenvolvimento do referido programa visou os professores de Português, uma vez que são estes os principais responsáveis pelo ensino formal da língua. Segundo Sim-Sim (2012), o desempenho de aprendizagem dos alunos é afetado pelo desenvolvimento profissional dos docentes. Isto é, “mais e melhor conhecimento disciplinar e didático do professor geram melhores práticas de ensino na sala de aula e, conseqüentemente, mais e melhores aprendizagens dos alunos” (ibid., p. 13).

Atualmente, estão em vigor para o ensino do Português no Ensino Básico, o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009) e as *Metas Curriculares* (2012). O primeiro documento ressalva a importância da disciplina para a

formação das crianças e jovens, que poderá condicionar a relação destes com o mundo e com os outros. Isto é, se muitas vezes designamos o Português como língua materna, significa então que esta está diretamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos. “A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (Reis, 2009, p. 6).

Já o segundo documento, *Metas Curriculares*, foi criado com vista a organizar e facilitar o ensino, pois “fornece uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, p. 4). Este documento constitui-se como o documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa.

Na realização das Metas Curriculares foram globalmente respeitados os domínios existentes (Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, agora designado Gramática) e foi acrescentado um outro, relativo à Educação Literária. Em comparação com o Programa da disciplina, os mesmos domínios estão presentes, com a exceção da Educação Literária, e desdobram-se nas seguintes competências específicas: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua, sendo este último transversal às restantes competências.

Os domínios abordados, assim como os documentos legais já descritos, são a base da prática educativa na disciplina de Português, e é apoiando-nos neles que iremos agora descrever a prática efetivada no 1º e no 2º CEB.

### Oralidade

A exploração da oralidade nas aulas enfrenta-se como um dos desafios propostos ao professor de hoje que é desenvolver a capacidade de expressão e compreensão que tornam possível a comunicação entre pessoas.

Segundo Lomas (2003), estudos realizados em diferentes escolas mostram que os professores não exercitam estratégias específicas de ensino da oralidade, nem elaboram nenhum projeto coletivo de ensino de destrezas orais, pois partem do princípio que os alunos quando entram na escola já têm conhecimentos e capacidades sobre o uso da linguagem oral. O facto de os

alunos chegarem à escola com uma discreta competência sobre a língua oral em usos informais, é algo que devemos ter em conta na análise das necessidades e na definição de objetivos. Ao mesmo tempo, não é um dado adquirido que a capacidade auditiva desenvolvida durante a primeira infância seja suficiente para a comunicação oral ao longo de toda a vida (Reis & Adragão, 1992).

Para Lomas (2003), o problema de educar para “saber ouvir” e “saber falar” distingue-se, primordialmente, em três planos: o campo da interação verbal na aula, ou seja, de todos os comportamentos verbais, de tipo interpessoal, constitutivos da comunicação aluno-professor, aluno-aluno e indivíduo-grupo; o plano do ensino linguístico propriamente dito, que se desdobra em: ensino da língua materna e ensino das línguas estrangeiras; o plano do uso cognoscitivo oral, na medida em que a língua oral serve para canalizar os conteúdos das disciplinas e para organizar e articular o pensamento. No entanto, par este autor, os três planos unem-se para uma mesma finalidade: “o desenvolvimento das capacidades linguístico-comunicativas do aluno, na medida em que a escola é vista como o lugar em que se exercitam estratégias específicas, que se manifestam em comportamentos cujo fim é precisamente a potenciação das competência linguístico-comunicativas do educando” (ibid., p. 127).

Uma das grandes vantagens da oralidade é a de permitir aos alunos desenvolverem a competência redaccional. Ao mesmo tempo, as discussões orais, bem como as justificações para determinada opção inscrevem-se no desenvolvimento da capacidade metalinguística e metadiscursiva da construção textual por escrito, na medida em que desencadeiam conflitos cognitivos e discursivos (Pereira & Azevedo, 2005).

O professor terá, provavelmente, que implementar algumas das características da oralidade: a pronúncia, o ritmo, a entoação, a altura da voz. Para isso poderá aproveitar meios auxiliares, utilizar exercícios e técnicas de oralidade, etc. Uma coisa é certa: dificilmente falamos do que não nos interessa. Será necessário, por vezes, para estimular e despertar o interesse, aceitar falar com os alunos acerca de cinema, futebol, religião ou política, se for esse o único meio para treinar a oralidade de cada um. Não será fácil estabelecer uma conversa aberta e livre sobre um tema curricular se antes não se tiver sabido despertar o real interesse do aluno para esse tema. Por outras

palavras, é preciso que o professor coloque entre os seus objetivos programáticos «treinar a oralidade» e que o cumpra (Reis & Adragão, 1992).

Tendo em mente estas palavras, a prática realizada para esta disciplina teve, efetivamente, alguns momentos de oralidade presentes nas aulas preparadas pela professora estagiária. Por exemplo, o ponto de partida da regência supervisionada no 2º CEB (cf. Anexo 25) incidiu num excerto de um programa de televisão, destinado a entrevistar personalidades, para se introduzir a temática da Entrevista, motivando os alunos. Esta atividade inicial, não só motivou e prendeu os alunos à aula, como também permitiu desenvolver, oralmente, uma conversa que os levou a chegarem aos termos pretendidos: “entrevista”, “entrevistado” e “entrevistador”. Para ser mais fácil chegar ao segundo termo, e numa tentativa de adequar a linguagem à turma, foi necessário recorrer à seguinte analogia: “Alguém que joga futebol é um...jogador; então quem entrevista é um...entrevistador”. Este exercício (jogo), além de antever o tema da unidade didática preparada, tem na sua essência a ideia transmitida por Malineau (citado por Bastos, 1999, p. 181) de que o jogo, enquanto elemento de produção e análise linguística “é uma das vias privilegiadas que conduzem à criação”. O objetivo principal da aula passava por trabalhar a entrevista, mais precisamente, levar as crianças a identificarem uma entrevista, no formato oral ou escrito, para aplicarem corretamente em contexto.

Outro momento em que a oralidade esteve presente, aconteceu no 1º CEB, durante a leitura do livro *O Caso do Saco*, de Eric Many. A leitura deste livro surgiu no âmbito do trabalho acerca da reciclagem (exploração realizada pelo par pedagógico da mestranda), articulando, assim, saberes das duas disciplinas. Segundo Ramos & Silva (2009), o contacto assíduo e regular com livros e histórias colabora de forma muito direta no desenvolvimento de competências importantes que ajudarão a criança a aprender a ler melhor e mais depressa, aumentando, também, o gosto por esta atividade. Uma vez que o texto se revelava longo para crianças do 2º ano, a professora estagiária optou por ler o texto pausadamente, parando em pontos estratégicos por forma a questionar e a dialogar brevemente com o grupo turma sobre o que estava a acontecer e o que poderia acontecer. Esta estratégia vê a sua fundamentação nos cadernos de apoio das Metas Curriculares, onde se afirma que “a leitura de textos pelo professor não deverá constituir um monólogo, mas fazer parte de

uma atividade de interação sistemática com as crianças. ...Esta alternância de leitura e de implicação mais aberta dos alunos é motivadora e permite ao professor ir verificando a compreensão que os alunos vão tendo do texto” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012). Interessante será dizer que as crianças apelaram bastante à criatividade, pois através das imagens iam dando diferentes opiniões, antecipando o que iria acontecer. Neste caso, a oralidade foi trabalhada através da conversa espontânea, enquanto *joint activity* (Clark, 1996, citado por Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 29), que tem como vantagens recrutar “saberes linguísticos e sociais”, supondo tanto o “conhecimento que os interlocutores devem ter dos seus papéis como a cooperação entre os mesmos” (ibidem). A propósito da leitura deste livro, e do final que tanto interrogou as crianças por o lixo não ter acabado no ecoponto correto, os dois pares pedagógicos organizaram a visita do escritor à escola, que lhes deu a conhecer todo o seu trabalho, relatando um pouco o seu percurso profissional.

Com tivemos a oportunidade de verificar, a articulação entre domínios pode acontecer de modo natural e como consequência das aprendizagens apreendidas em cada um. Este domínio, oralidade, motiva a abordagem ao domínio da Leitura e Escrita, uma vez que as atividades desenvolvidas para promover a oralidade, poderão, como já referido, motivar o desenvolvimento da competência redaccional e promover a iniciação à leitura.

### Leitura e Escrita

Aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar.

(Freitas, Alves & Costa, 2007)

Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala. A primeira tarefa da escola deverá ser a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças pois, para a criança aprender o código alfabético, é obrigada a transferir as unidades fónicas do oral para a escrita, ou seja, deverá segmentar, já, os enunciados orais nas suas unidades mínimas (Pereira, 2010). Numa tentativa de definição,

a consciência fonológica é a “capacidade de focar a atenção em todas as unidades de som, incluindo a consciência de palavra, da sílaba e do fonema” (ibid., p. 9).

O trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração são atividades importantes que reúnem as “condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Reis et al., 2009, citado por Pereira, 2010, p. 9). Sabendo que estes últimos estão intrinsecamente ligados, por uma questão de organização e de fácil leitura serão abordados separadamente, pela mesma ordem de alusão.

A conceção tradicional da leitura tem vindo a ser estudada por diversos autores, nomeadamente Colomer & Camps (2002) que definem a leitura como “um ato de raciocínio”, na medida em que se constrói uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor. Contudo, a divisão implícita feita neste processo pela “decodificação” e “compreensão” é contestada por outros autores que terminam sintetizando a leitura como eficiente, um processo interativo e estratégica (Hall 1989, citado por Colomer & Camps, 2002). Eficiente, na medida em que é complexa, pois depende de processos “perceptivos, cognitivos e linguísticos”; um processo interativo, pois não segue uma estrutura rígida até à interpretação global de um texto; e estratégica, pois o leitor é quem controla a sua própria compreensão, seleccionando a atenção aos diferentes aspetos do texto e tornando a sua compreensão cada vez mais precisa. Neste sentido, o Programa de Português do Ensino Básico (2009, p. 16), “entende por *leitura* o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo”.

O ato de ler não é dominado no momento em que se consegue decifrar os sons das letras, nem tão pouco é um processo simples. Tal como indiciado na frase em epígrafe, saber ler demora anos, e implica esforço e motivação para se conseguir ser capaz de extrair informação de material escrito, seja este em suporte de papel ou informático, qualquer que seja o tipo de texto e qualquer que seja finalidade da leitura, transformando essa mesma informação em conhecimento (Sim-Sim, 2001). Este é, no entanto, um processo que reforça o processo de maturidade através da autonomia intelectual. O hábito de ler alimenta-se e fortalece-se com a prática estando diante da possibilidade de um

enriquecimento pessoal constante, já que a leitura é uma das atividades que mais contribuem para o desenvolvimento das diferentes facetas da personalidade (Gomes, 2007). Sendo a leitura tão estudada por diferentes autores, será certamente um desafio conseguir atingir uma fase mais avançada deste processo. Neste sentido, torna-se importante promover a leitura junto dos mais novos pois várias são as vantagens de ler.

Uma situação constatada pela mestrandia e que, mesmo não tendo sido da sua autoria seria interessante realçar, é a existência, no 1º CEB, de uma rotina quinzenal que promovia o gosto pela leitura. Nesta rotina, os alunos, com a prévia autorização dos pais, deslocavam-se à biblioteca da escola para escolherem um livro e levarem para casa. Com esta prática, as crianças estavam habituadas a manusear livros, e manifestavam interesse em partilhar livros com os colegas, manifestando gosto pelo livro que leram. Este tipo de leitura recreativa é vista “como forma de evasão e libertação do imaginário”, e “constitui um importante investimento na promoção da leitura que é vivido pelas crianças de forma prazerosa” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 27). Para participar na atividade da escola, quando as crianças escolhiam os livros, ou quando os traziam, já lidos, para devolver, a professora estagiária dirigia-se aos mesmos para questionar se tinham gostado, e porquê, acabando por dar importância à escolha dos livros, e dando-lhes um momento para falarem sobre como reagiram ao livro e ou à história oralmente e de acordo com as emoções, sensações, motivações, expectativas que o livro lhes despertou (ibidem).

Sendo a leitura “um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2001, p. 97), ao mesmo tempo, “desperta e estimula a imaginação, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (Gomes, 2007, p. 4). O enriquecimento do vocabulário e, como consequência, a melhoria da expressão oral e escrita são outros efeitos de um maior domínio da linguagem, produto, por sua vez, da familiarização do jovem leitor com a linguagem cuidada e polida do escritor.

A essência da leitura reside na negociação do significado entre o leitor e os conhecimentos que possui sobre o tema a ler, entre o texto e o respetivo autor. É assim que a qualidade de um texto pode ser valorizada ou empobrecida pela qualidade do leitor que o aborda. É do contacto entre os dois, leitor e texto,

que nasce o sabor da leitura. Um mau leitor, ou um aprendiz da arte de ler, fica demasiado amarrado aos constituintes do texto para poder usufruir da informação e do prazer que com ele pode construir (Sim-Sim, 2006).

Noutro plano de análise, a leitura também exige concentração, relação, reflexão, comparação e previsão; todos estes hábitos intelectuais estimulam a estruturação do pensamento. Este processo, por sua vez, estimula o raciocínio que se reconstrói de maneira contínua na mente da criança ao ritmo da leitura. Por outro lado, os livros induzem a identificação da criança com grande número de personagens positivas que a convidam a viver e a desfrutar das mais incríveis e fantásticas situações.

A presença de momentos de leitura foi uma constante nas aulas da PES. Tomaremos como ponto de partida a regência supervisionada no 1º CEB (cf. Anexo 26). A regência teve início com a leitura de um excerto adaptado de um texto narrativo – *Como se faz cor de laranja*, de António Torrado. Neste caso isolado, o momento de pré-leitura, isto é, onde são criadas “atividades de antecipação de sentidos e de criação de expectativas a partir de: títulos, personagens, objetos, imagens, capa, viagem da capa à contracapa” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 28) foi muito simples, tendo sido feita uma breve alusão ao título, que estava incompleto, e à imagem. Brevemente se questionou a turma sobre qual o título que achariam mais aproximado face à ilustração, para, no final da leitura, se eleger um título para o texto, aproximando, o máximo possível do texto original: “Como se faz cor-de-laranja”. Assim, a aula teve início com a leitura da professora, seguida, duas vezes, pelas crianças. No final das leituras foi compreensível, através da facilidade da leitura, da desconcentração de algumas crianças e de um breve questionamento, que os alunos já conseguiam decifrar e compreender o que estavam a ler. Estava, assim, criada a necessidade para, através de uma interpretação oral do texto, e de momentos de enfoque na pontuação, se analisar a pontuação que era a temática principal da aula. Segundo Amor (2001), esta estratégia utilizada através da leitura para conseguir chegar à pontuação, prova que estamos perante uma leitura funcional, isto é, perante uma leitura que servirá para encontrar informações específicas, sob uma perspectiva pragmática da resolução de problemas.

Esta temática surgiu por observação do par pedagógico, que identificou algumas dificuldades quer na escrita quer na leitura, consequência de os alunos não saberem utilizar a pontuação.

Numa tentativa de definição de pontuação, obriga-se a distinguir o discurso oral e o discurso escrito pois ambos se manifestam, mas de diferentes formas. Na primeira, os sinais são mais sonoros, como a entoação, o tom, a acentuação, entre outros, que produzem um efeito de pausa. Por outro lado, no discurso escrito, os sinais de pontuação são sinais gráficos como o ponto final, o ponto de exclamação, o ponto de interrogação e a vírgula sobre os quais me vou debruçar nesta análise (Costa, 1994). Silva (2005, p. 25) justifica a divisão da pontuação pois os sinais “não correspondem a nenhuma produção vocal regular comparável à dos fonemas, sendo pois mudos”, e a leitura normalmente é silenciosa, sendo o “sinal de pontuação simbólico, integrando os planos da intenção e da sugestão”. Estas duas visões de pontuação eram, até à aula, impercetíveis para as crianças, sendo que foi necessário criar vários exemplos para alertar as crianças para as diferentes funções que o mesmo sinal pode ter, quer se esteja a escrever ou a ler. Uma das atividades criadas, conforme se pode ver nos anexos da planificação do 1º CEB (cf. Anexo 26), consistia na escrita de frases no quadro, onde os alunos tinham de associar a pontuação correta às frases. Ora, a pontuação, nestes casos, era descoberta pela entoação ou pelo conteúdo das frases, aludindo à pontuação escrita. Aperceção que se pretendia ver adquirida pelas crianças exigia exemplos da pontuação lidos, mas, principalmente, escritos. É com a prática que se aprende.

Na aula de português, parte-se da leitura de textos e escrevem-se textos. Como refere Fonseca (1992, citado por Duarte, 2008, p. 4), “a análise e a produção de textos constituem, sem dúvida, momento central, regularmente presente, no ensino da língua materna”. Como mencionado na abordagem da oralidade, no 2º CEB, uma das aulas incidiu na entrevista, tendo culminado na redação de um texto conversacional em grande grupo. Para orientar a redação da escrita da entrevista, foi entregue, previamente, um documento resumo (cf. Anexo 27) com a descrição do que é uma entrevista, do que deve conter ou não uma entrevista e da estrutura que deve seguir. Para a preparação de uma entrevista devem-se definir objetivos, articulando com os conteúdos que se pretendem focar, e preparar questões com base em documentos, para que se

tornem pertinentes e abranjam o essencial (Amor, 2001). Posto isto, preparou-se em conjunto uma entrevista a um professor da escola, para quem os alunos são remetidos em caso de conflitos (cf. Anexo 28).

Outro exemplo contributivo do domínio da escrita no 2º CEB, foi uma atividade realizada antes da revelação do final da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa. Importa agora referir, a título deste livro, a atividade escrita criada com o objetivo de treinar este domínio com a turma, que constantemente repreendia a orientadora cooperante, manifestando desinteresse total na escrita. Antes de revelado o final da história, num momento chave do texto para permitir o trabalho dos alunos, foi-lhes pedido que criassem um texto com a sugestão de um final para a história. Para tal, foi distribuído um guião por cada aluno, tendo em conta que a atividade era de carácter individual, que estruturava o texto que tinham de criar (cf. Anexo 29). Neste documento, os alunos deviam selecionar as personagens que iam utilizar, o local onde se iria passar a ação, e responder a algumas questões como “Por que razão estará a princesa com “um grande xaile a cobrir o vestido”?”. A criação deste guião por parte da professora estagiária serviu para “facilitar aprendizagens”, mas também para incutir a componente de planificação que integra a escrita. É neste momento que se organizam e selecionam “os conhecimentos envolvidos na produção do texto” (Barbeiro, 1999, p. 60).

Depois da constante insistência junto dos alunos para preencherem o guião, alguns começaram de imediato a redação, mas outros continuaram a exigir a assídua presença de alguma professora junto de si. Esta segunda fase, a *redação*, é a componente “que faz surgir uma representação em linguagem escrita” (ibid., p. 61). Neste momento surgem os conhecimentos mobilizados, e previamente preparados, que “já foram objeto da sua própria redação” (ibid., p. 62).

No final, pretende-se que haja uma revisão do que foi escrito. Neste caso, as respostas ao guião já iriam indicar as dificuldades dos alunos, se cumpriram o pedido e que estratégias utilizarem para realizar a atividade. Neste momento, existe, de certa forma, uma avaliação pessoal daquilo que foi escrito. A avaliação dos resultados é particularmente necessária, pois as crianças refletem tanta importância quanto a que os adultos dão. Esta acaba por ter uma função eminentemente pedagógica, na medida em que o seu propósito “é

a melhoria do aluno, fornecendo informações relativas à progressão da sua aprendizagem” (Pereira & Azevedo, 2005, p. 91).

Retomando a frase que iniciou este tópico, e tendo em mente as exigências da leitura e da escrita, facilmente concordamos que a aprendizagem da leitura e da escrita envolve mecanismos que a fala não exige, sendo este último um processo natural com o qual todos nós, desde cedo, praticamos.

#### Gramática / Conhecimento explícito da língua

No domínio da Gramática, pretende-se que o aluno adquira e desenvolva a capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais da nossa língua, de modo a fazer um uso sustentado do português padrão nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012). Para este domínio, não nos podemos esquecer que os alunos chegam à escola já com um saber gramatical intuitivo ou implícito, pelo que se torna adequado apostar num percurso de (re)descoberta e de explicitação de conhecimentos gramaticais. Esta estratégia de ensino pela descoberta é sustentada em Delgado-Martins & Duarte (1993, citado por Silva, 2011, p. 525):

Fazer gramática é, pois, o trabalho desenvolvido sobre a língua, sob proposta cientificamente fundamentada e pedagogicamente adequada do professor, conducente a um conhecimento explícito da estrutura e do funcionamento da língua por parte do aluno, conhecimento esse que é condição da sua plena autonomia como sujeito falante.

O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios, mas deve, também, ter “abordagens autónomas, com tempo e centradas no desenvolvimento desta competência” (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p. 13).

Entende-se por *conhecimento explícito da língua* (Reis et al., 2009) a “reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro” (ibid., pp. 16-17). Do mesmo modo, revela-se condição necessária na aprendizagem da leitura e da escrita, pois segundo Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997, p. 28):

Ser um bom falante, um leitor fluente ou um escritor experiente implica normas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que terão de ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado.

Ensinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência. Pretende-se com o novo programa, que as práticas imponham um trabalho onde se faça o conhecimento explícito da língua um conjunto de saberes a que os alunos podem recorrer em contextos de uso diversificados, tornando-se utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua. Prevê-se um trabalho sobre a gramática que se consolida através da sua mobilização em situações de uso ou de reinvestimento na comparação com novos dados ou novas situações (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011).

Os Programas de Português do Ensino Básico sugerem explicitamente que se ponham em prática atividades de aprendizagem pela descoberta e laboratórios gramaticais. As atividades pela descoberta dedicam-se à construção de conhecimento, não sendo adequadas para avaliação. Neste tipo de atividade, pretende-se que os alunos observem dados para descobrirem padrões regulares. A observação de regularidades é altamente compatível com a perspetiva assumida nos Programas sobre Conhecimento Explícito, já que, a “explicitação do conhecimento gramatical implícito passa por reconhecer que este é um conhecimento altamente regular e sobre o qual temos intuições claras” (ibid., p. 25).

A abordagem deste domínio foi possível apenas numa regência do 1º CEB, com o conteúdo *Sinónimos e Antónimos*. Partindo da leitura do livro *O frio pode ser quente?* de Jandira Mansur pela professora estagiária, com projeção no quadro (cf. Anexo 30), recolheram-se vários nomes com significados opostos, para depois se chegar a palavras com significados semelhantes. O facto de se ter projetado as páginas do livro, acaba por tornar a atividade complexa, dado que envolve “a realização de várias acções e operações cognitivas” (Tavares & Barbeiro, 2011, p. 32). A escolha do texto deveu-se à própria estrutura utilizada e ao conteúdo, tendo este sido construído salientando os antónimos de forma bem evidente. O uso das novas tecnologias

tornou, sem margem para dúvidas, a história mais atrativa e a atividade mais motivadora. Retomando os contributos de Costa, Cabral, Santiago & Viegas (2011), o conteúdo gramatical pretendido partiu de um outro domínio, a leitura, mas culminou em atividades dedicadas inteiramente à gramática. Para terminar a aula, foi distribuído por cada aluno um quadrado que, quando dobrado, formava um cocas (cf. Anexo 31), e onde as crianças tinham de escrever perguntas (P) e respostas (R) apenas questionando sinónimos ou antónimos. Este recurso, para além do envolvimento da expressão plástica na dobragem para formar o cocas, teve como principal interesse promover a comunicação entre as crianças. “Mais atrativo e motivador que o tradicional livro, o jogo coloca ainda em evidência a dimensão comunicativa e interativa que o tradicional método de ensino inibe, proporcionando ao aluno a prática ativa das destrezas linguísticas, num contexto real e com uma finalidade específica” (Gomes, 2012, p. 12).

### Educação literária

O domínio de Educação Literária surge apenas no mais recente documento legal que sustenta a prática do professor de Português, e agrega vários descritores que antes estavam dispersos por diferentes domínios. A necessidade de se separar este domínio advém do facto da Literatura veicular “tradições e valores”, fazendo “parte integrante do património nacional”; e, por outro, da “Educação Literária contribuir para a formação completa do indivíduo e do cidadão” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012, pp. 5-6). No âmbito da Educação Literária, foi definida uma lista de obras e textos literários para “leitura anual, válida a nível nacional”, para precaver diferenças socioculturais exteriores, assumindo “um currículo mínimo comum de obras literárias de referência para todos os alunos que frequentam o Ensino Básico” (ibid., p. 6).

Para promover este domínio na PES, houve momentos de leitura e análise de diferentes obras literárias que merecem agora destaque. No 1º CEB, numa regência já referida, foi lida a obra de Eric Many, *O Caso do Saco*, que abrangeu descritores como *Ouvir ler e ler obras de literatura para a Infância*, *Antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título*, *Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos*. Estes descritores

foram mobilizados ao longo da aula, através do questionamento realizado aos alunos, como, por exemplo, “ (analisando a capa e o título) O que contará a história?”, ou “De que gostaram mais nesta história?”.

Outro momento de contribuição para a Iniciação à Educação Literária assenta num momento de ausência do professor, enquanto se lecionavam os meses do ano em Estudo do Meio. Fruto das dificuldades que as crianças estavam a ter em decorar os dias dos meses, o par pedagógico ensinou o provérbio “Trinta dias tem novembro...”. Para colmatar também a dificuldade em saberem os dias da semana, foi ensinada a canção dos dias da semana “Segunda, terça, quarta, quinta, sexta, sábado? Domingo...”. Com estes exercícios, está presente o objetivo *Dizer e escrever em termos pessoais e criativos* das Metas Curriculares (2012).

Ainda no 1º CEB o par pedagógico leu o livro *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa, a pedido do orientador cooperante, contribuindo, assim, com mais um momento enriquecedor da Educação Literária.

No 2º CEB a contribuição para o domínio em questão esteve bem presente na exploração do livro *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa. Para se ler este livro, os três atos foram divididos de um modo apelativo e pouco cansativo para as crianças. Uma vez que a turma não estava motivada para qualquer aprendizagem, o par pedagógico procurou abordar o livro de maneiras diferentes, recorrendo a variados recursos. Assim, para o primeiro ato, as três professoras presentes na sala (orientadora cooperante e professoras estagiárias) leram o texto com expressividade, assumindo cada uma diferentes personagens, tendo no final sido aplaudidas pela turma, para espanto de todas. A leitura expressiva, neste caso realizada em voz alta pela professora, pretende facilitar uma primeira descodificação do texto e, para tal, há variações ao nível da entoação, do ritmo, do volume e do tom (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011). Esta atitude, de livre vontade dos alunos, provou que afinal, recorrendo a práticas diferentes de se abordar conteúdos, se conseguiria trabalhar com a turma. Nesse sentido, os dois atos seguintes foram preparados pelo par pedagógico, individualmente, sendo que apenas o terceiro ato será agora explorado.

Para dar a conhecer o terceiro ato, que era o último do livro, teria de se realizar algo diferente, pois revelava o final que os alunos tanto ansiavam saber. Como tal, foi preparado um teatro de sombras com vozes gravadas,

encenado apenas pela própria professora. Com a utilização deste recurso, as crianças ficaram a conhecer mais um modo diferente de expressão, e conseguiu-se, uma vez mais, cativá-las para a disciplina de Português e para a Literatura. Contudo, ainda antes de se ter desvendado o final com o teatro, foi realizada a atividade de escrita de possíveis finais, já referenciada, e que contribuiu como um descritor da Iniciação à Educação Literária.

Uma vez que a exploração da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa teve grande êxito junto dos alunos, combinou-se, então, realizar um teatro de fantoches no final do ano. A realização destas atividades de expressão “tornam atractiva, motivante e significativa a aprendizagem de uma língua, porque envolvem «todas as dimensões e inteligências do ser» do aluno” (Couto, 2008, citado por Silva, 2010, p. 47).

Todas estas atividades desenvolvidas no âmbito da Educação literária fazem parte do professor enquanto mediador e divulgador de livros, que valoriza o aprender a gostar de ler. Neste sentido, torna-se necessário “promover um conjunto de iniciativas que propiciem encontros frequentes com livros que possam seduzir os leitores” (Silva, Bastos, Duarte & Veloso, 2011, p. 28).

Em jeito de conclusão de toda a prática realizada para esta disciplina, resta dizer que as dificuldades, como a preparação de recursos apelativos, ou a criação de planificações específicas e facilitadoras do ensino, foram todas ultrapassadas, superando, assim, as expectativas da professora estagiária face à disciplina de Português. Com tudo isto, todas as aulas foram-se revelando construtoras de uma profissional apta a lecionar português, e consciente de que:

Ensinar a língua será, pois, necessariamente, proporcionar aos alunos que construam com consciência o seu mundo interior e o mundo em que se movimentam – e será [...], proporcionar-lhes a construção criativa e a fruição da «forma de vida» que na língua se compreende e que por ela, na multiplicidade dos seus usos, se torna manifesta e continuamente se renova.

(Fonseca, 1992, citado por Duarte, 2008, p. 17)

### 3.5. ARTICULAÇÃO DE SABERES

Vários têm sido os contributos na aposta da articulação curricular nas Ciências da Educação. Se revisitarmos alguns documentos oficiais, como é o caso do Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de fevereiro, um dos princípios orientadores respeitante à organização e gestão do currículo é a “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”. Neste sentido, Alonso (2002, p. 62) refere que “todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projeto comum que oriente a forma como se articulam os diferentes conteúdos do currículo”, sendo que:

a pulverização dos saberes em disciplinas estanques tem sido responsável pela incapacidade de os alunos adquirirem uma visão global da realidade ("cognição fragmentada"), através da conjugação dos diferentes olhares das disciplinas num olhar integrado, capaz de utilizar uma metodologia globalizadora na aproximação da realidade e na resolução dos seus problemas, que são, por natureza, complexos e globais (ibid., p. 66).

Neste sentido, consideramos que o currículo deve ser flexível, permitindo a triangulação temática de forma a promover a adequação à realidade de cada turma e de cada criança. A articulação de saberes revela-se, assim, essencial para que a criança aprenda, já que estabelecendo relações se atribui significado às aprendizagens. Consequentemente, a criança sente o desejo de aprender, envolvendo-se ativamente no desenvolvimento do conhecimento. É através da articulação entre as áreas do saber, bem como de um apoio efetivo à estruturação do pensamento dos alunos, que “os saberes atuais só têm sentido se estiverem articulados com os anteriores e perspectivarem os posteriores” (Aniceto, 2010, p. 72).

Na procura da unidade e convergência de saberes disciplinares podemos encontrar diferentes níveis de interdisciplinaridade, segundo o grau de integração que se consiga entre as disciplinas. Torres (1994, citado por Alonso, 1998) apresenta uma boa síntese desta problemática, destacando-se a

classificação realizada por Jantsch (1979) e aceite por organismos internacionais como a OCDE e a UNESCO, em que as formas de relação e etapas de colaboração entre as diferentes áreas do saber podem ir desde as mais elementares, como a multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e disciplinaridade cruzada, até às mais elevadas e unificadoras, como a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade ou metadisciplinaridade, em que o nível de coordenação é tal que desaparecem os limites entre as disciplinas, constituindo-se uma espécie de macrodisciplina, na procura de objetivos comuns.

Esta perspetiva de integração curricular implica a necessidade de aprofundar, na escola, as questões relativas à relação entre as disciplinas do currículo (multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, transversalidade), como uma das dimensões da integração curricular em que aquelas, ultrapassando a sua visão como finalidade fechada sobre si mesma, coloquem os seus instrumentos conceptuais e metodológicos ao serviço da compreensão do mundo, para poder agir e intervir nele, questionando, interrogando saberes e procurando respostas, com a confluência convergente das diferentes áreas do conhecimento e da experiência, sem por isso estas perderem a sua natureza e condição específica na forma de representar o saber (Alonso, 1998).

Neste sentido, os que concebem a articulação curricular enquanto meio de estabelecimento de relação entre disciplinas e os seus conteúdos, apontam-na no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade. A par deste conceito surge a interdisciplinaridade onde, para a mesma autora, ocorre a valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações (influenciada pelos “olhares” das diferentes disciplinas de base). Por outro lado, no caso da transdisciplinaridade, deixa de existir o parcelamento das disciplinas, embora se tenham por base os seus conhecimentos. Este tipo de organização corresponde, por isso, ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade.

Sob outro ponto de vista, analisando uma abordagem individual de saberes, uma das várias críticas à abordagem por disciplinas é que o “conhecimento é

visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas”, pelo que a sua utilização e o seu poder acabam por ficar restringidos pelas suas próprias fronteiras (Beane, 2003, p. 97). Assim, e apoiando-nos em Alonso (2002, p. 65), acreditamos que um processo de ensino e de aprendizagem globalizado, onde se articulam as diversas áreas do saber, centra-se na “definição de processos e estratégias cognitivas comuns a várias disciplinas, concentrando-se a intervenção pedagógica no desenvolvimento desses processos possibilitadores do aprender a aprender”. Os defensores da integração curricular são muitas vezes questionados sobre a forma como conseguem gerir a avaliação da aprendizagem dos alunos. É importante mencionar que em sintonia com o modo de trabalhar colaborativo, os estudantes e os professores geralmente trabalham juntos com a finalidade de estabelecerem métodos e critérios, relevantes e apropriados, para uma avaliação da aprendizagem. Do mesmo modo, os resultados da avaliação envolvem, habitualmente, quer a auto-avaliação dos alunos, quer as conferências de pais/encarregados de educação lideradas pelos alunos (Beane, 2003).

Parafraseando o grande autor que foi Pessoa (1926, citado por Infocontab, 2009, p. 1), “toda a teoria deve ser feita para poder ser posta em prática, e toda a prática deve obedecer a uma teoria”. Assim, depois de uma breve explanação sobre a opinião de vários autores quanto à articulação de saberes, resta dar exemplos ilustrativos do que foi a prática pedagógica nesta área.

Entre as atividades preparadas e desenvolvidas, há várias que propositadamente acabaram por ir ao encontro da temática da articulação de saberes.

Tomando como exemplo algumas atividades realizadas no 1º CEB, saliente-se uma regência supervisionada, que já mencionada na disciplina de Português, onde foi explorado o livro *O caso do saco*, de Eric Many (cf. Anexo 32). A exploração desta obra tinha como objetivo chegar à temática da reciclagem, pois, quem lê a história, acompanha o percurso de um lobo que limpa o lixo da floresta mas, com preguiça, pede ajuda aos amigos e deixa-os sozinhos a separarem o lixo em contentores bem maiores do que o seu tamanho. Perante esta dificuldade de grandeza, os animais terminam colocando o lixo nos ecopontos errados. Para se dar início à aula, as crianças entraram na sala e tinham lixo espalhado no chão (cf. Anexo 33). Desde início

que o ambiente criado favorecia a disciplina de Estudo do Meio, contudo, para surpresa de todos, foi-lhes pedido que não arrumassem nada e se sentassem, simplesmente, numa manta previamente colocada no chão. A aula começou, então, partindo da leitura expressiva e pausada da obra, por parte da professora estagiária, que seguia a história questionando, frequentemente, as crianças. Ao que tudo indicava, a aula seria de Português, partindo da leitura de um livro e, quem sabe, da resolução de algumas atividades de interpretação do texto. Este pensamento certamente passou pela cabeça de algum aluno, todavia, tal aconteceu de um modo mais original e criativo do que através de “fichas”. Assim, através de uma roleta construída pela professora estagiária, os alunos eram escolhidos para pegarem num dos objetos que estavam no chão, desde o início da aula, e responderem a uma questão aí formulada. No final desta atividade, já as crianças tinham consolidado a história do livro, e partiu-se, então, para a redação de um resumo, em conjunto, no programa *StoryJumper* (cf. Anexo 34), que permitia, no final, folhear as folhas digitalmente, tal como se se tratasse de um livro. Depois de construído o resumo, o par pedagógico da professora estagiária assumiu a continuação da aula, partindo, desta feita, para o desenvolvimento da temática da reciclagem. Resumindo e concluindo, houve vários momentos desta aula que envolveram a articulação de saberes, desde a leitura do livro (Português), a reciclagem (Estudo do Meio) e o contexto em que viveram estes alunos, estimulando a partilha com o mundo através da construção do resumo em forma de história no referido programa. A outra atividade, cada vez mais usual e importante, por fazer parte das vivências das crianças, foi o recurso ao programa de computador. A articulação presente neste momento liga a Língua Portuguesa com a Oferta Complementar, especificada pelo uso das tecnologias. Considera-se, sustentando em Silva (2000 & Vilas, 2007, citado por Marques, 2013), que o uso das TIC favorece a motivação dos alunos para aprender, revelando prazer, interesse e intenção em aprender mais sobre aplicações das TIC na aprendizagem, tendo também manifestado atitudes positivas na sua utilização. Mencione-se, por exemplo, a motivação, o interesse e desempenho das crianças, sempre interessadas em contribuir com frases/expressões para a história, bem como o resultado, concebendo um livro original, criativo, e unicamente construído pelas crianças em conjunto com a mestrandia.

No 2º CEB relacionou-se a Expressão Dramática com Português. Para exploração da obra *O Príncipe Nabo*, de Ilse Losa, foi realizado um teatro de fantoches (cf. Anexo 35) dinamizado totalmente pela turma, tal como já tinha sido referido no subcapítulo da disciplina correspondente. Depois de várias aulas a ler e a analisar os atos que compõem a história, surgiu em turma realizar-se um teatro de fantoches, no final do ano, para apresentar a alguma turma. O mesmo foi preparado pelas professoras estagiárias, que, depois de distribuídas todas as tarefas, se aventuraram por várias aulas na preparação para esse grande momento. Realçamos, uma vez mais, as características da turma que, para lá da constante desmotivação para as aulas, se juntou com as últimas aulas do ano letivo. Face a estes pontos limitativos, podemos considerar que o teatro correu muito bem, uma vez que todos aderiram, e todos se empenharam na preparação e realização do mesmo. A potencialidade deste trabalho desenvolvido no âmbito das expressões, por si só, “proporciona à criança um campo de expressão de emergências psicológicas que por outras vias seriam mais difíceis de exteriorizar” (Sousa, 2003, citado por Pereira, 2012, p. 18), não interessando o que a criança cria, nem como ela o faz, mas apenas que o faça, ou seja, importa “a expressão e não o seu produto” (ibidem). A articulação de Português com a Expressão Dramática constitui uma mais-valia para o processo de ensino e de aprendizagem, motivando e facilitando o mesmo mas, mais importante ainda, contribuindo para a formação pessoal e social dos alunos, uma vez que cultiva “a experiência e a manipulação intencional dos sentidos, desenvolve a intuição, o raciocínio e a imaginação com o objetivo único de expressão e comunicação” (Melo, 2005, p. 14).

Ainda no mesmo ciclo, e articulando uma área nuclear igualmente com a Expressão Dramática, aconteceu numa regência de História e Geografia de Portugal. Face ao comportamento da turma estar sempre alterado para estas aulas, a professora estagiária pensou em tirar partido da Expressão Dramática para lecionar a conquista de Ceuta. Ora, reavivando a memória de quem há muito estudou História, este conteúdo deu-se com a deslocação de D. João I e as suas tropas para o Norte de África, com o objetivo de intercetar as rotas do ouro e das especiarias. Chegados a Ceuta, a conquista não foi propriamente pacífica, tendo Portugal conseguido expulsar os mouros à força e assumido as rotas como suas. Todo este desenrolar foi transmitido na sala de aula através

das indicações da professora estagiária, e acompanhando o pensamento da turma para todos os passos da conquista que estavam a ser retratados.

Outro exemplo realizado no mesmo ciclo e com a mesma área nuclear, diz respeito à lecionação da formação do Arquipélago da Madeira. Para tal, foi levado para a aula um recurso que representava um vulcão ativo, através da reação de dois reagentes (cf. Anexo 36). Com este material os alunos ficaram a perceber, de um modo figurado e generalizado, como funciona um vulcão, e que as consequências da solidificação da lava, quando repetido várias vezes o processo, forma ilhas. A partilha de saberes está presente nesta aula, na medida em que numa aula de HGP se realizou uma atividade laboratorial, envolvendo materiais e conceitos de Ciências Naturais e/ou Físico-Química, isto é, colocaram-se dois reagentes em contacto, juntamente com corante vermelho, que deram origem a uma simulação de expelição de lava. Assim, através do recurso às Ciências Experimentais, foi possível cativar os alunos para a aprendizagem na aula, tendo estes referido, várias vezes a meio da aula, para se voltar a fazer a experiência.

Por fim, não podemos deixar passar um projeto realizado durante o presente ano letivo para o mestrado em questão, que teve como temática, precisamente, a articulação de saberes. Inseridos num grupo de seis elementos, todas as pessoas concordaram em se partir da Expressão Dramática para trabalhar uma área nuclear. No caso da mestranda, o projeto incidiu na articulação da referida expressão com a disciplina de Estudo do Meio. Uma vez que este trabalho tem um capítulo próprio neste relatório, deixaremos para mais tarde a metodologia e todo o processo que envolveu a realização do mesmo.

De certa forma, as quatro áreas nucleares foram alvo de aulas de enriquecimento, com o contributo de outras disciplinas e do contexto dos alunos, vendo, assim, refletida a importância creditada pela mestranda na articulação de saberes.

### 3.6. OUTRAS DINÂMICAS

Depois de uma abordagem às atividades realizadas especificamente para o desenvolvimento das áreas nucleares, resta dar a conhecer outras ações, não menos interessantes, que contribuíram para um enriquecimento da prática pedagógica. Refira-se, por exemplo a preparação de um teatro a propósito do S. Martinho, aquando da prática educativa realizada no 1º CEB. O par pedagógico preparou o texto, levou materiais e, no dia, rapidamente se fizeram várias repetições do teatro, alternando as personagens pelos alunos (cf. Anexo 37). Ainda nesse dia, as professoras estagiárias colaboraram na festa a propósito do magusto, tendo principiado jogos tradicionais para entreter as crianças.

Mais à frente no calendário, a festa que se seguiu foi a de Natal, e, uma vez que o par pedagógico considerava que a sala podia enriquecer com mais materiais expostos, decidiu, então, levar materiais para, num prato de plástico, cada criança decorar com tecidos, desenhos, canetas de brilhantes, algodão, entre outros materiais, e formar uma árvore (cf. Anexo 3). Assim que se retomaram as aulas do 2º período, aproximou-se o Dia de Reis e, mais uma vez, as professoras estagiárias tiveram a oportunidade de criar as coroas de reis para colocar na cabeça das crianças. Para além de fazer para as crianças da turma onde foi exercida a prática, ajudou-se, também, a fazer as coroas da turma do 1º ano, enriquecendo, assim, a prática com o trabalho colaborativo realizado não só com o par pedagógico e com o orientador cooperante, mas com todos os membros que pertencem à direção.

Ainda no estágio do 1º CEB, a meio do mês de fevereiro, a turma deslocou-se três dias, em três semanas consecutivas, ao Laboratório Aberto dinamizado pelo IPATIMUP. Aqui, as crianças prepararam experiências, decalcaram folhas, observaram fósseis, entre outras atividades ou preparações teóricas (cf. Anexo 38).

Para terminar com empenho a contribuição das quatro mestrandas a estagiar na instituição do 1º CEB, foi preparada, pelas duas turmas, a visita do escritor Eric Many que, entre desenhos, acrósticos, rimas e questões, tudo foi pensado ao mais ínfimo pormenor, no sentido de proporcionar uma excelente

experiência às crianças que nos permitiram crescer enquanto futuras professoras (cf. Anexo 39).

Abordando agora as dinâmicas no 2º CEB, começamos por referir uma tarde, fora do horário letivo do par pedagógico, dedicada inteiramente à matemática. A programação deste dia foi de outras professoras da instituição mas, por iniciativa própria, o par pedagógico criou um jogo, o jogo do Semáforo, e teve a oportunidade de o desenvolver juntamente com as crianças que se deslocavam a essa mesa para jogarem. Ainda nesta tarde, as professoras estagiárias iam circulando pelos diversos jogos com o objetivo de abrir o seu leque de conhecimento de jogos matemáticos, mas explicando, também, a funcionalidade de alguns a quem tivesse dúvidas. Com este gesto tão simples de circular pela sala e poder ajudar todas as crianças, fossem elas, ou não, pertencentes à turma observada, houve um sentimento de percepção da realidade, de que em breve as professoras estagiárias se tornariam profissionais aptas a lecionar.

Relembre-se, como dinâmica criada para enriquecer a prática pedagógica, o teatro do *Príncipe Nabo*, e a entrevista realizada ao professor responsável pela S.A.D., como seguimento de uma regência de Português (cf. Anexo 28).

Por fim, e com atividades que nos colocam ainda mais próximas da realidade da profissionalidade docente, o par pedagógico esteve presente na reunião de pais do 1º CEB e nas reuniões de final do 2º e 3º período do 2º CEB. A participação nestas últimas reuniões mostrou-nos as vantagens e as dificuldades não só de toda a burocracia e papelada que envolvem as avaliações dos alunos, mas também o trabalho em equipa, onde é preciso partilhar angústias e conquistas individuais relativas aos estudantes.

As práticas fundamentadas neste subcapítulo tiveram como elo de ligação a unidade *par pedagógico*. De facto, todas as atividades preparadas para fora da sala de aula tiveram a participação das duas professoras estagiárias que, em conjunto, opinavam e ajudavam-se mutuamente na elaboração fosse de um texto, de uma cartolina, ou na pesquisa de informação, etc. Ressalve-se, por isso, e uma vez mais, o trabalho colaborativo, tendo em consideração que o mesmo configura “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p. 28).



#### 4. DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Já vimos anteriormente que uma das características que se pretende do professor dos dias de hoje é que este seja investigador. Neste sentido, a Investigação-Ação é utilizada como uma estratégia formativa de professores, potenciando a sua autoformação e a construção da sua própria emancipação (Moreira, 2001). Para que tal aconteça, o professor precisa de desenvolver um quadro teórico consistente, de forma a dar significado às suas experiências educativas, isto é, desenvolver mecanismos sobre determinadas estratégias de carácter reflexivo para agir e reagir nas suas práticas. Deste modo, esta metodologia permite interligar a teoria e a prática, articulando os conhecimentos e saberes com a formação profissional e pessoal. Assim, o professor pode fundamentar as estratégias que pretende desenvolver, criando a autonomia necessária para agir e tomar decisões, deixando de estar dependente do saber produzido pelos outros, mas criando-o ele próprio. Neste sentido, Arends (1995, p. 526), citando Stenhouse, afirma que “a chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas.”

No sentido de melhor preparar para a profissionalidade docente e, neste caso, para a mobilização da metodologia de investigação-ação, um dos objetivos definidos no Mestrado para o qual este relatório foi redigido é, precisamente, “fomentar a criação de condições para a conceção, elaboração e desenvolvimento de projetos educativos e curriculares contextualizados na escola e na turma, bem como na comunidade”. Assim, como prova da adequação do mestrado para formar professores, uma das UC's presente no plano de curso é, precisamente, *Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação*. O trabalho exigido nesta unidade curricular consistiu na realização de um projeto, de cariz individual, mas inserido numa temática geral de grupo, com a principal finalidade de se construir um projeto numa perspetiva de desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Ao longo da realização do projeto foram utilizados referenciais teóricos relevantes e adequados para a conceção, desenvolvimento e avaliação do

projeto, que teve como principais objetivos identificar as motivações que conduziram à escolha quer da área (articulação de saberes), quer da temática de grupo - *A Expressão Dramática em articulação com as áreas nucleares*; aprofundar os conhecimentos teóricos sobre a metodologia de trabalho de projeto, Investigação-Ação, a importância da articulação de saberes e as potencialidades da Expressão Dramática. Pretendeu-se, assim, compreender a validade das conceções dos elementos do grupo quanto às potencialidades da Expressão no desenvolvimento de competências nas áreas nucleares utilizando, para isso, diferentes estratégias e atividades.

#### Temática de grupo e individual

A grande temática, fruto do confronto das necessidades emergentes do contexto educativo com as convicções pessoais dos elementos do grupo, diz respeito à área da articulação de saberes, mais especificamente à articulação entre a Expressão Dramática e as áreas nucleares do 1º e 2º CEB. Em continuidade, cada projeto individual especificou a temática, articulando a Expressão Dramática com uma determinada área curricular à escolha.

Neste sentido, iremos agora abordar o projeto individual da mestrandia, que teve como título “*O contributo da Expressão Dramática na construção da cidadania*” e articulou a área nuclear de Estudo do Meio e a Educação para a Cidadania com a Expressão Dramática. O referido projeto seguiu as linhas condutoras da metodologia de trabalho de projeto e, portanto, nunca descurando o carácter de índole investigativa, assentou sobre o estudo de um tema definido que envolveu “trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse” para o grupo no qual a mestrandia esteve inserida (Leite, Malpique & Santos, 1989, p. 140).

#### Justificativa:

##### Motivação

O fundo motivacional que ocasionou a conceção deste projeto foram os comportamentos agressivos observados quer na sala de aula, quer no recreio, ao longo da prática educativa supervisionada no 1º CEB numa turma de segundo ano da Escola Básica do Falcão, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Cerco. Num contexto desfavorecido economicamente, e em que as

famílias e o meio em que os alunos estão inseridos são caracterizados por alguns problemas sociais, houve necessidade, enquanto futura professora, de criar atividades que proporcionassem a transformação de atitudes e a reflexão sobre comportamentos para formar cidadãos inclusos na sociedade. Estando em causa participantes tão novos e em constante interligação com outras culturas, tornou-se necessário desenvolver estratégias que promovessem a aceitação do outro e permitissem desenvolver a educação para a cidadania.

Uma vez enquadrado o projeto num trabalho de grupo em que se privilegiou a Expressão Dramática, realcemos neste momento o uso produtivo que se pretendeu obter com o enquadramento desta área na sala de aula. Houve uma forte motivação com o facto de se conseguir interligar a Educação para a Cidadania nas aulas de Estudo do Meio com a Expressão Dramática, realizando alguns jogos e atividades dramáticas para potenciar vivências corretas e transformar algumas atitudes que têm vindo a piorar, em atitudes corretas de convivência social e de aceitação e respeito pelo outro, integrando os pequenos cidadãos na sociedade, aproveitando, assim, as potencialidades e os benefícios da Expressão em causa que supomos serem possíveis de se integrar no tempo letivo. Neste sentido, aliando o tópico “A vida em sociedade” do Programa de Estudo do Meio para o 2º ano do Ensino Básico (DEB, 2004) com a Expressão Dramática, procurou-se consciencializar os alunos para a resolução de conflitos através do diálogo, respeito e consenso entre todos.

#### Questões-Problema e objetivos

No seguimento da motivação, surgiram duas grandes questões que se pretenderam ver respondidas ao longo do trabalho: Que contributo pode ter a Expressão Dramática na Resolução de Conflitos em crianças do 1º CEB? Como é possível promover a mudança de atitudes menos adequadas de relacionamento social a partir de atividades de Expressão Dramática?

Ao mesmo tempo, o trabalho desenvolvido procurou dar resposta às questões, tendo como principais objetivos:

- Reconhecer a Expressão Dramática como elemento motivador das aulas de Estudo do Meio;
- Evidenciar como é possível articular a Expressão Dramática com a Cidadania;

- Evidenciar como é possível através da Expressão Dramática potenciar o desenvolvimento de valores e atitudes de convivência social.

## Metodologia

### Participantes

Tratando-se de um projeto de carácter investigativo, os participantes com os quais foi desenvolvido foram: 19 (dezanove) crianças, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, mais concretamente oito indivíduos do género feminino (42%), e 11 indivíduos do género masculino (58%); e as três auxiliares de ação educativa presentes na escola do Falcão, pois, apesar do projeto ser desenvolvido maioritariamente com as crianças, foi solicitado o contributo das mesmas, uma vez que os conflitos detetados decorrem, principalmente, nos tempos livres onde as crianças têm como supervisores estas três funcionárias.

### Instrumentos e Técnicas de recolha

A escolha da temática para a realização do projeto surgiu pela técnica de observação não participante no recreio, conseqüente da unidade curricular *Integração Curricular: Prática Educativa Supervisionada*. Embora seja um procedimento comumente utilizado e que é rampa de lançamento para muitas investigações, projetos, entre outros, permitiu recolher dados para formular questões e dar início ao projeto. Segundo Estrela (1994, p. 29), “a observação deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana”. Quanto ao tipo de observação realizada, poderemos considerar que houve observação direta e indireta, através, por exemplo, de desenhos realizados pelas crianças, ou pelas respostas a questionários realizados antes e depois das atividades.

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados são essenciais pois deles depende a qualidade e o êxito da investigação. Para a implementação do projeto recorreu-se à técnica de inquérito por questionário. “Um questionário é uma série ordenada e coerente de perguntas que são colocadas a um conjunto de inquiridos para colher...as suas opiniões, as atitudes que assumem...” (Quivy & Campenhoudt, 1998, citado por Morgado, 2012). Assim, antes de começar o desenvolvimento do projeto, foi aplicado um questionário às crianças (cf. Anexo 40) para recolher as suas perceções sobre as atitudes

apresentadas face a algumas situações, antes de serem influenciados pelas atividades a desenvolver. Posteriormente, já no final de todas as atividades, voltou-se a aplicar o mesmo questionário para conseguir perceber se houve mudança das opiniões das crianças, naquilo que elas dizem ser as suas atitudes.

Na criação deste questionário procurou-se construir questões simples e objetivas, de fácil e rápido preenchimento para as crianças. Martins (2006, citado por Morgado, 2012, p. 82) acrescenta que as questões devem “ser redigidas numa linguagem adequada às características dos inquiridos, e não devem ser formuladas de modo a induzir as respostas ou a causar desconforto aos inquiridos”. Pode ver-se no questionário que as questões são de resposta fechada, contribuindo assim para “um modelo simples de pergunta” que visa “respostas do tipo Aprovação-Desaprovação” (Mucchielli, 1986, p. 34).

A mesma técnica foi aplicada para recolher informação juntamente com as auxiliares de ação educativa (cf. Anexo 41). Através do inquérito por questionário, objetivava-se recolher opiniões e atitudes das mesmas perante situações de conflito com o objetivo de conseguir compreender melhor algumas atitudes das crianças.

Outro instrumento de recolha foram os desenhos elaborados pelas crianças após a sua intervenção no recreio. A partir destes, tentou-se analisar e perceber o pensamento deles quanto a atitudes e valores que possam ter visto ou que valorizassem e que sentissem necessidade de o manifestar.

#### Desenvolvimento do projeto

Passando agora ao desenvolvimento do projeto, este comtemplou várias fases sendo que, no total, todo o decorrer do projeto durou dois meses, como se pode verificar no cronograma (cf. Anexo 42).

Para além da implementação dos questionários aos alunos, o cerne de toda a atividade ocorreu durante uma semana, tendo havido três sessões na sala de aula, duas de 90 minutos e uma de 60 minutos, e vários momentos de intervenção no recreio. Tal pode ser analisado no quadro seguinte (Quadro 4), que representa o roteiro das atividades desenvolvidas.

Sessões	Atividades	Tempo
<b>1º Dia: segunda-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução ao Projeto: levantamento de concepções através de imagens</li> <li>• Representações dramáticas em grupos sobre diferentes tipos de conflitos (4 grupos). Foi distribuído um guião a cada grupo e, em 10 minutos, discutiram a tarefa que lhes foi apresentada. Representaram e, no final de cada atuação, discutiu-se em conjunto com a turma possíveis sugestões de resolução.</li> </ul>	90 min.
<b>2º Dia: terça-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo dos conflitos vivenciados com as dramatizações e no dia-a-dia da escola</li> <li>• Propostas de resolução de conflitos oralmente com a turma</li> <li>• Escrita em conjunto do texto a ler às outras turmas</li> <li>• Intervenção das crianças no recreio</li> <li>• Distribuição das grelhas de observação a preencher pelos alunos no recreio</li> <li>• Questionário às auxiliares de ação educativa</li> </ul>	60 min.
<b>2º, 3º e 4º Dia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atuação nos recreios</li> <li>• Diálogo depois do recreio</li> <li>• Desenho, em casa, sobre alguma ação do dia</li> </ul>	Indefinido
<b>5º Dia: sexta-feira</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividade de Expressão Dramática</li> <li>• Com os mesmos grupos do 1º dia, cada grupo lançou um dado gigante e representou o tópico que saísse: <i>Discussão, agressão física, isolamento, injustiça, egoísmo e “à escolha”</i>.</li> <li>• Avaliação do projeto oralmente</li> </ul>	90 min.
<b>21/02/2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário final para alunos: idêntico ao questionário inicial</li> </ul>	15 min.

**Quadro 4 - Roteiro de atividades**

Ao longo da semana intentou-se envolver a Expressão Dramática quer na sala de aula, uma vez que o objetivo inicial do projeto de grupo é a Expressão Dramática nas aulas de Estudo do Meio, quer no recreio pois é neste ambiente que as crianças mais conflitos geram. Podemos confrontar no Programa da disciplina que “é no confronto com os problemas concretos da sua comunidade ... que os alunos vão adquirindo a noção da responsabilidade perante ... a sociedade e a cultura em que se inserem, compreendendo, gradualmente, o seu papel de agentes dinâmicos nas transformações da realidade que os cerca” (DEB, 2004, p. 102). Sabendo que a disciplina de Estudo do Meio envolve o conhecimento de si próprio e dos outros, bem como o respeito e a aceitação do

outro, as atividades desenvolvidas foram pensadas com este efeito, procurando, através de vivências próprias (atividades dramáticas), fomentar a mudança de alguns pensamentos e comportamentos.

A primeira sessão do projeto, que introduziu a semana das atividades, teve início com a observação de imagens de conflitos (cf. Anexo 43), procurando recolher as concepções prévias dos alunos e introduzindo a temática perante estes, através do discurso oral.

Ainda no mesmo dia, foram realizados sketch's (cf. Anexo 44), sendo que a turma foi dividida em grupos e lhes foi entregue, em formato de papel, um guião com o conflito que teriam de representar (cf. Anexo 45), bem como as personagens que teriam de interpretar. Estes apenas ficavam responsáveis de distribuir as tarefas entre os elementos do grupo e de combinar como seria a sequência. Todo este processo de preparação foi acompanhado pelo professor titular da turma e pelo par pedagógico. No final da representação, que não durava mais de cinco minutos, era lançada a questão-problema à turma para, em conjunto, se discutir qual seria a melhor solução/ação a fazer para cada contexto, terminando com a atribuição de um tema/título para cada caso: por exemplo, Luta ou Injustiça. É de realçar que nesta atividade todas as crianças presentes participaram e que aqueles que normalmente eram mais recatados e tímidos, foram os que se conseguiram expressar melhor, assumindo a personagem que tinham de interpretar e não valorizando os comentários dos colegas.

No dia seguinte, segundo dia de atividades, foi lançado às crianças o desafio de levarem cartazes para o recreio com as seguintes expressões:



Pretendia-se, com esta atividade, envolver as crianças no recreio juntamente com as outras crianças para que atuassem no local onde ocorrem

maioritariamente os conflitos. Ao mesmo tempo, era atribuída uma certa responsabilidade, favorecendo a autonomia e o respeito pelo outro, pelo facto de serem das crianças mais novas a frequentar a escola e estarem com tarefas importantes e responsáveis por alguns atos que envolvessem colegas mais velhos. Antes de saírem com os cartazes e para prevenir de serem vistos como elementos estranhos no recreio, em conjunto, foi construído o seguinte texto que foi lido por três alunos, que carregavam os cartazes, (cf. Anexo 46) em todas as salas da instituição:

*Caros colegas,*

*Durante esta semana, a turma do 2ªA vai estar responsável por prevenir e resolver problemas no recreio. Para isso, alguns alunos vão estar destacados e identificados com cartazes que indicam a sua função.*

*Agradecemos a vossa ajuda!*

Durante três dias, as crianças saíam em grupos para o recreio com o objetivo de os responsabilizar e consciencializar para os constantes conflitos que geram ou que veem gerar à sua volta. Como registo do que iam vendo acontecer, cada criança tinha um guião de observação (cf. anexo 47) com o título “*Quantas vezes...*” onde tinha de assinalar, com cruces, “*Quantas vezes...tive de chamar um adulto*”, “*Quantas vezes...vi colegas a lutar*”, “*Quantas vezes...ajudei um colega*” e “*Quantas vezes...me envolvi em conflitos*”. Este recurso não foi explorado da melhor forma pois várias crianças preencheram cruces em número bastante elevado para a ocasião pelo que revelou não terem percebido o que era para fazer. Refletindo após a ação, a explicação dada à turma deveria ter sido feita exemplificando e explorando melhor cada coluna de preenchimento para tentar que todos percebessem.

No final de cada dia de atuação no recreio, dois grupos ficavam responsáveis por levar uma folha branca para casa para representarem em papel alguma situação vivida durante o tempo em que estiveram no recreio. Todas as crianças mostraram-se interessadas em levar as folhas para casa, pelo que não foram dois grupos certos em cada dia a levar, mas sim todas as crianças que manifestavam interesse em participar.

No último dia da semana, retomaram-se as atividades de Expressão Dramática na sala de aula mas, desta vez, sem guiões. Através de um cubo gigante, cada grupo tinha de o lançar e representar o tópico que lhe saísse: *egoísmo, injustiça, isolamento, discussão, agressão física e à escolha*. Desta

vez, tinha a função de escolher as personagens e o conflito e de representar para a turma, sendo que os que estavam a observar teriam, no fim, de adivinhar qual o conflito que lhes saiu. Para ser mais fácil de saber quais as faces representadas no cubo, havia uma mesa de júri com cinco elementos que carregavam papéis com a mesma informação que estava nas faces do cubo. No final das representações dramáticas, as crianças que estavam a tentar adivinhar qual seria o tema que estava a ser representado, focavam a sua atenção nos alunos destacados, conseguindo ler todas as situações que estavam em causa, e seleccionando aquela que consideravam ser a correta/a que estava a ser representada. O objetivo desta atividade era os atores representarem situações conflituosas e dos outros elementos da turma identificarem e mostrarem que perceberam os diferentes tipos de conflitos que podem existir e saber identificá-los para, depois, reagir de forma adequada.

Para concluir a semana das atividades houve, no último dia, lugar para uma breve reflexão em conjunto onde foram colocadas algumas questões orientadoras. As respostas, para lá das usuais “Adorei” sem justificação, transmitiram um sentimento de satisfação e de maturação pessoal, principalmente com a atividade desenvolvida no recreio.

Passadas duas semanas desde as atividades desenvolvidas, foi distribuído novamente o mesmo questionário aos alunos para, no tópico seguinte deste projeto, poder analisar e comparar os dados obtidos comparativamente com o questionário inicial e, no final, concluir/responder às questões-problema lançadas no início do trabalho.

#### Análise dos dados

A análise aos instrumentos de recolha revela-se das partes mais importantes de um projeto, pois é através desta que se retiram as conclusões. Nesse sentido, não podíamos deixar passar a componente da análise de dados que fez parte do projeto. Para um melhor acompanhamento, seguem em anexo (cf. Anexo 48) as figuras que representam as respostas assinaladas pelas crianças, quer no questionário inicial, quer no final, juntamente com uma análise pormenorizada de cada alínea dessas figuras. Retomando o questionário das crianças (cf. Anexo 40), era-lhes pedido que assinalassem com cor verde caso reagissem do modo que estava descrito, ou de amarelo caso não o fizessem. Para uma melhor compreensão das respostas, as figuras estão

construídas a quatro cores sendo que as azuis correspondem aos rapazes e as amarelas às raparigas, e as cores escuras correspondem ao verde por eles assinalado e as cores claras ao amarelo. Por exemplo, na primeira situação “Quanto assisto a uma luta”, dos 11 rapazes, seis afirmaram que se aproximam para ver e, das oito raparigas, três dizem aproximar-se para ver melhor. Para rentabilizar a análise efetuada, as figuras foram construídas com as respostas iniciais e finais, sendo que as cores riscadas são relativas ao primeiro questionário e as cores inteiras relativas ao segundo questionário. Ao longo da análise de dados, para referir o questionário aplicado da primeira vez e aplicado depois da semana das atividades, estes foram denominados como questionário inicial e questionário final, respetivamente.

De um modo mais resumido, segue-se um apanhado das curiosidades, fruto de respostas inesperadas, relativas a cada figura.

De entre as quatro figuras apresentadas, há alguns resultados que merecem destaque, quer pela discrepância de algumas respostas, quer pela semelhança entre outras.

Na primeira figura, analisando a terceira alínea, quatro raparigas, isto é, metade dos indivíduos deste género, mudaram a sua resposta, indicando que agora já não tentavam separar quem está a lutar. Esta mudança é um resultado positivo pois tentou-se transmitir a lógica de que quem se intrometer entre duas crianças a lutar, poderá também envolver-se na briga e acabar por ser atingido, ainda que inocentemente. Contudo, curioso está que apenas um rapaz alterou a sua postura. A explicação para tal facto deve-se, provavelmente, à curiosidade por estes demonstrada, querendo nesta fase estarem presentes em todos os conflitos para puderem relatar e acabarem por ser o centro das atenções.

Na figura 2, logo na primeira alínea, constatou-se um aumento da percentagem de respostas referentes ao género feminino ao afirmarem que também batem quando alguém lhes bate. Este não foi, de todo, o pensamento que se pretendeu transmitir, confirmando-se nos rapazes, que diminuíram dois valores. Ainda na mesma figura, na última alínea, houve uma diminuição bastante acentuada de raparigas que me leva a questionar se elas afirmam nesta questão não bater e, por isso, não fugir, ou se batem, mas não fogem. Talvez a questão devesse ser reformulada para ser mais concreta, ou criar outras alíneas como por exemplo, “Reajo com calma e tento explicar que não

agiu bem”, “Bato-lhe e faço frente”. Interessante será analisar a terceira alínea desta figura onde revela a diferença de percepções dos rapazes para as raparigas. Apesar de a diferença ter diminuído, 45% dos rapazes (cinco) continuaram a se afastarem e a não dizerem a ninguém. Nas raparigas, apesar de só ter alterado uma resposta, apenas uma disse fazer o mesmo. Apesar do recomendado ser afastarem-se e as raparigas afirmarem fazê-lo, contradizem-se quando afirmam que também batem no colega.

Passando a analisar a terceira figura, é aliciante constatar que todas as crianças deixaram de bater quando estão chateados com alguém, assim como todas as raparigas deixaram de insultar. Contudo, na segunda alínea, os resultados entre rapazes e raparigas levanta a questão se a pergunta estaria bem formulada, devido à diferença de respostas obtidas. O número de respostas de indivíduos do género masculino diminuiu dizendo, por isso, que não se afastam para não arranjam problemas, enquanto que as raparigas dizem fazê-lo, e muito bem.

Na quarta figura, é de salientar apenas a diferença de respostas femininas obtidas do questionário inicial para o questionário final, relativamente à segunda alínea, onde todas passaram a não responder mal quando não concordam com o que dizem.

Além dos questionários respondidos pelas crianças, um outro instrumento deve aqui ser referido: os desenhos por estes realizados depois das intervenções no recreio. De entre os recolhidos, foram selecionados dois (cf. Anexo 49) que revelam diferentes atitudes abordadas ao longo da semana. Os desenhos eram livres, apelando, por isso, às memórias desses dias, passando para papel os pensamentos e sentimentos vividos quer no momento das atividades quer em casa, refletindo. A maioria dos desenhos eram coloridos, retratando algum conflito, sendo, por isso, todos igualmente interessantes e oportunos para serem estudados. Através da realização destes desenhos foi possível perceber o que terá sido mais importante para as crianças e qual o seu sentimento perante os conflitos. Sabendo que várias crianças manifestavam sempre interesse em desenhar, e que esses desenhos revelavam alguma situação relacionada com a temática, pode-se interpretar que esta temática motivou os alunos não só para a Expressão Dramática, como para a Expressão Plástica, envolvendo, por isso, diversas áreas.

### Influência das auxiliares de ação educativa

Resta ainda realçar o contributo dos questionários das auxiliares de ação educativa que simpaticamente os preencheram. O interesse em recorrer aos contributos destas participantes revela-se no facto de serem as três pessoas adultas presentes no recreio e a quem as crianças se dirigem em caso de conflito. As três funcionárias afirmaram assistir com frequência a conflitos, assim como indicaram que as crianças vão sempre ter com elas a relatar algum conflito. Nas questões seguintes “Como reage quando assiste a algum conflito” e “Como reage quando alguma criança lhe vem fazer queixa de algum conflito que teve”, obtive respostas como “Tenta-se resolver”, mas todas transmitiram a sua preocupação em procurar saber o que se passou para repreenderem as crianças e evitarem que volte a acontecer, por exemplo, pondo-os “a pensar”. Na questão seguinte, as três participantes não perceberam o que era pedido e responderam como se fosse pedido o motivo mais frequente para inícios de conflito sendo que duas responderam “Mentira” e outra “Incapacidade de diálogo”. Para tentar colmatar estes motivos, as atividades de jogos dramáticos preparadas ao longo da semana, e já referenciadas noutra capítulo, tinham como tema a mentira, e quase sempre o resultado final tendia para o diálogo entre todos, indo, assim, ao encontro dos questionários com as auxiliares. Na última questão, de carácter aberto, eram pedidas sugestões para diminuir os conflitos entre as crianças e as respostas superaram as expectativas. As três auxiliares defendem que as crianças deviam ter entretenimento no recreio, recorrendo, por exemplo, a desenhos no chão, a jogos tradicionais, entre outros. Este é, provavelmente, um dos principais fatores que levam as crianças a lutarem pois sem bolas e sem materiais, as brincadeiras passam a ser uns com os outros, acabando, assim, em lutas e discussões constantemente. Tal como Marques, Neto e Pereira (2001, citados por Silva, 2007, p. 7) conseguiram concluir num estudo de intervenção nos recreios para o 1º ciclo de uma escola integrada, com a presença de materiais lúdicos, “lograram concluir que os recreios vazios, onde as crianças nada têm para fazer, nem como fazer, parecem estar associados ao incremento de comportamentos agressivos”.

Todos estes apontamentos, muitos deles contraditórios, terão resposta no tópico seguinte fazendo face às limitações encontradas no decorrer da

investigação. Porém, algumas questões irão ficar sem resposta pois exigiam mais tempo junto das crianças.

### Conclusões

Retomando os objetivos definidos no início do projeto, aos quais a mestrandia se comprometeu a dar resposta neste tópico, iremo-nos agora debruçar para, posteriormente, respondermos às questões-problema formuladas, que surgem em conformidade com os objetivos.

A resposta aos objetivos apresentados irá ser agora divulgada, sendo que tem por base a análise de dados realizada para o projeto, mais concretamente a análise dos resultados dos questionários das crianças e das funcionárias.

O primeiro objetivo identificado é “Reconhecer a Expressão Dramática como elemento motivador das aulas de Estudo do Meio”. Perante este objetivo, procurou-se ao longo do trabalho criar atividades que motivassem as crianças para as aulas de Estudo do Meio, pois, estando o tema relacionado com a resolução de conflitos, o seu enquadramento está nas relações interpessoais, no conhecimento do mundo, nas vivências com os outros, que acabam por estar intrínsecas no Programa da disciplina. Para lá da cidadania, a área curricular que se aproxima desta temática e que permitiu trabalhar este projeto foi a de Estudo do Meio, graças aos seus objetivos e a alguns conteúdos já referidos ao longo do trabalho. Através das atividades de Expressão Dramática, procurou-se “fugir” à tendência do processo de ensino e de aprendizagem que vai ao encontro do desenvolvimento de capacidades de índole científica (Aguilar, 2001), tal como referido na componente de grupo. Não desvalorizando a sua relevância, procurou-se motivar as crianças para os encontros preparados apelando a atividades diversas. Uma vez que as atividades de Expressão desenvolvidas para este projeto tiveram lugar na sala de aula, criou-se algo diferente da rotina habitual, recorrendo a atividades em que se revelassem para os outros, pois crianças motivadas aprendem mais e tornam-se mais confiantes de si próprias. Num artigo de opinião do psicólogo Armando Neto (2004), pode ler-se que “a motivação é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afetos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, da defesa, entre outros”, sendo, por isso, meio caminho andado para aprendizagens significativas.

Através da criação de grupos e das atividades em que as crianças tinham de representar para a turma, foi possível observar que os alunos ao longo da semana foram ficando mais desinibidos e mais confiantes com os colegas, dialogando de forma saudável uns com os outros. A longo prazo seria interessante verificar se esta importância que sentiram se prolongou durante muito tempo, o que poderá acabar por atingir extremos, ou se foi de um modo saudável, contribuindo para um bom funcionamento dos recreios e das atividades letivas.

O segundo objetivo, “Evidenciar como é possível articular a Expressão Dramática com a Cidadania” vai ao encontro do anterior, uma vez que a cidadania está presente no Programa de Estudo do Meio. Sendo a escola a principal instituição em que os alunos participam, esta torna-se o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, direta e gradual, na organização da vida da classe e da escola que as crianças irão interiorizar valores democráticos e de cidadania (DEB, 2004). A cidadania, tal como a liberdade, não se impõe, mas constrói-se, organizando-se como uma tarefa que deve ser, afinal, o próprio cerne da educação de crianças e jovens no desenvolvimento da sua personalidade, onde se ambiciona que sejam cidadãos responsáveis. A este objetivo correspondem as atividades formuladas durante a “semana das atividades”. Todas as atividades foram pensadas e organizadas de modo a corresponderem às vivências das crianças. Os conflitos escolhidos para as atividades representavam lutas, isolamentos, discussões, trabalho em equipa e agressões físicas, pelo que, através da observação da turma, foi possível resumir os conflitos em que as crianças se envolviam nestas categorias. Na tentativa de resolver estes conflitos e de transmitir às crianças os valores da cidadania e da vivência em sociedade, foi através das atividades dramáticas que se conseguiu arranjar resposta para tal, evidenciando, assim, a articulação que é possível fazer entre a Expressão Dramática e a cidadania.

O último objetivo, “Evidenciar como é possível através da Expressão Dramática potenciar o desenvolvimento de valores e atitudes de convivência social”, será respondido partindo da análise dos resultados e das diferenças constatadas entre o questionário inicial e o questionário final. Como já vimos, algumas perceções de atitudes mantiveram-se, mas outras alteraram-se, positiva ou negativamente. No geral, tanto rapazes como raparigas afirmaram

ter mudado algumas atitudes. Por exemplo, disseram que deixaram de se insultar tanto, passaram a saber como reagir perante determinados conflitos como, por exemplo ir chamando um adulto ou afastando-se do foco, entre outros pontos. No mesmo sentido, o que se pretendia com esta questão era verificar como as atividades de Expressão Dramática potenciariam valores e atitudes de convivência em sociedade, e tal julga-se ter sido possível pois, se houve estas mudanças verificadas na análise dos resultados e agora lembradas, foi, certamente, graças às atividades preparadas e à insistência durante uma semana da problematização de conflitos.

Todos estes apontamentos mereciam um melhor aprofundamento e estudo pois, tendo em muitos casos tido um efeito positivo, noutros o efeito esperado foi exatamente o contrário. Esta reflexão levou a mestranda a questionar “Onde terei falhado?”, “Que atividades poderia ter feito para colmatar estas discrepâncias?”. Contudo, a mestranda mostrou-se segura de que o tempo não permitia um trabalho de investigação mais aprofundado, e que estas questões, ou outras, iriam sempre surgir, tendo em conta a perspetiva indagadora com que realizou este projeto, com vista à consequente aprendizagem ao longo da vida.

A realização deste trabalho teve algumas limitações que por certo terão influenciado os resultados assim como uma análise mais detalhada e próxima da realidade. Apesar da distância da semana das atividades ter sido de duas semanas até à realização do questionário final, as crianças podem ter respondido ainda sob influência das atividades. Quer-se com isto dizer que, por exemplo, elas sabem que não devem bater, mas batem e podem ter assinalado que não batem por saberem que não o devem fazer. Se fosse possível investir mais tempo na realização deste projeto, teria sido criado no questionário um código para cada criança, para assim se conseguir, verdadeiramente, analisar criança a criança, se mudou ou não de opinião.

Outra limitação verificada diz respeito ao questionário das auxiliares de ação educativa. Como foi possível verificar na análise dos resultados, houve numerosas questões que não foram bem respondidas para todas as auxiliares. Este problema teria sido ultrapassado se o questionário fosse lido e explicado primeiramente, o que não foi possível fazer por incompatibilidade de horários.

Sendo um grupo de crianças de segundo ano, e não esquecendo as características familiares, é interessante ver a evolução, ainda que a curto

prazo, de algumas atitudes como respeito pelo outro e diálogo, constatados no final da Prática Educativa Supervisionada.

Por fim, resta responder às questões-problema inicialmente lançadas que foram mote dos objetivos: “Que contributo pode ter a Expressão Dramática na Resolução de Conflitos em crianças do 1º CEB?”; “Como é possível promover a mudança de atitudes menos adequadas de relacionamento social a partir de atividades de Expressão Dramática?”. A primeira questão encontra a sua resposta nos resultados obtidos, nas diferenças verificadas entre os questionários aplicados às crianças. Foi possível, realmente, articular a Expressão Dramática com a Resolução de Conflitos e perceber que através da expressão em causa, as crianças aprenderam a tratar os conflitos por “tu” e a resolvê-los. Respondendo à segunda questão, a mudança de atitudes que conseguimos analisar foi possível graças às atividades desenvolvidas, ou seja, a partir dos contributos e das potencialidades que a Expressão Dramática fomentou na resolução de conflitos. A resposta consiste, assim, em ter conseguido potenciar vivências corretas e transformar algumas atitudes que têm vindo a piorar, em atitudes dignas de convivência social e de aceitação e respeito pelo outro, através do recurso a jogos e atividades de Expressão Dramática.

Em suma, o jogo é uma atividade lúdica que tem um lugar inquestionável no mundo da educação. Através do jogo as crianças aprendem a relacionar-se, a exercitar as suas capacidades, a conhecer o seu corpo, desenvolvem a sua personalidade e encontram um lugar na comunidade (Matos, 2012).

Com a realização deste projeto, a mestrandia considera ter adquirido conhecimentos que lhe permitam ter um pensamento flexível, crítico, investigador, fruto de toda a metodologia que se respeitou ao longo do projeto. Termina, assim, consciente de ter contribuído para o futuro daquelas crianças e ciente de que: “Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer” (Dewey, 1971, p. 29, citado por Noé, 2000).

## CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

A educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces.

Aristóteles

A evolução social exige cada vez mais um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, comprometendo a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem numa ligação estreita com a qualidade da qualificação dos educadores e professores. Este processo é assegurado na formação inicial, sendo exigido a todos os profissionais de educação não só uma ampla preparação profissional, como também uma maior autonomia, com vista à estruturação de respostas aos problemas e situações diversificadas (Roldão, 2003).

Sendo o professor uma pessoa, urge, por isso, um (re)encontro de espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo uma apropriação dos processos de formação e dando um sentido no quadro das histórias de vida. O desenvolvimento pessoal que poderá advir ganha pertinência através da capacidade de reflexão sobre a pessoa, as suas práticas e os seus saberes. Esta reflexão é parte integrante da metodologia de investigação-ação, que tem como finalidade o envolvimento dos professores no aprofundamento das situações que os rodeiam, a melhoria do seu desempenho profissional e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens das crianças/alunos, com o objetivo de a transformar e melhorar. Este demonstra ser um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente.

Neste sentido, perspetiva-se a melhoria da profissionalidade docente, através do aperfeiçoamento da sua capacidade crítica e da capacidade de gerir as pressões sociais e institucionais. Como características fundamentais desta abordagem, surge o local de trabalho do professor (a escola, a sala de aula) e a importância do trabalho colaborativo entre professores e investigadores em prol de um projeto comum.

Se considerarmos que o objetivo último da educação é conseguir que os alunos, entendidos como aprendentes, sejam autônomos e capazes de agir e de desenvolver estratégias de aprendizagem ao longo da vida, então parece-nos que a educação vai mais além do que a mera aquisição de conhecimentos disciplinares. Ao longo da formação inicial foi possível perceber que os mandatos da escola e dos professores têm evoluído fazendo ampliar as suas funções de simples transmissão de conhecimentos ou de organização dos processos curriculares em função de objetivos expressos em comportamentos observáveis a curto prazo, para funções que articulem o conhecimento com a sua utilidade social e que incorporem processos de leitura crítica das situações da vida e do mundo (Leite, 2009).

Chegados ao fim do segundo ciclo de estudos da formação inicial de professores, importa encará-lo como uma etapa num longo caminho a percorrer, instigando ao aperfeiçoamento no decurso da carreira, pois, ao perspetivar o futuro, há que ter consciência da continuidade do processo formativo, com novos desafios, obstáculos, receios e ambições.

Num ano repleto de desafios, houve, certamente, obstáculos para serem ultrapassados, mas que, sem estes, a prática não teria sido tão rica. As dificuldades, que por vezes provocaram desânimo, foram vencidas pela vontade de querer terminar um percurso e começar outro no âmbito da atividade profissional, mantendo, por isso, a motivação pela busca de novos conhecimento e novas experiências. Arends (2008, p. 3) incentiva, ao afirmar que o professor “sabe que tem muito a aprender se desejar enfrentar esses desafios”. Retomando o pensamento de Aristóteles, estamos certos de que a educação parte dos desafios e dos erros, mas é isso que faz com que se aprenda e se evolua.

O presente relatório representa o culminar de um processo de formação inicial, pelo que se procurou evidenciar saberes adquiridos nas didáticas, atividades e experiências realizadas na prática, que se transformaram em conhecimentos teóricos e práticos e contribuíram para o desenvolvimento profissional da mestranda. Neste processo formativo a futura professora demonstrou ter desenvolvido competências e adquirido saberes que a habilitam para a docência, mantendo uma perspetiva crítica e pró-ativa, preparada para ajudar a construir aprendizagens e a preparar cidadãos capazes de descobrir, enfrentar e transformar o mundo.

Para ajudar na superação de todos os percalços e festejar em todas as vitórias, contribuíram os constantes incentivos, apoios e críticas do par pedagógico, que permitiu chegar ao fim deste percurso com aprendizagens construídas em conjunto. Eleve-se, ainda, os pareceres discutidos com todos aqueles que contribuíram para o desenvolvimento e melhoramento da prática, não esquecendo as constantes reflexões com supervisores e orientadores cooperantes. Foi com o constante trabalho em equipa que a mestranda se tornou confiante e convicta de que ser professor é um desafio, é dar e receber, mas está certa de que esta é a árdua tarefa que anseia exercer. Estamos assim conscientes de que:

a colaboração fortalece a determinação em agir, permite a partilha e a expressão pública da vulnerabilidade individual e ajuda as pessoas a suportar os fracassos e frustrações que acompanham a mudança nos seus estádios iniciais e que, de outra maneira, a poderiam enfraquecer ou contrariar.

(Hargreaves, 1998, p. 278)



## BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: ME/DEB. Acedido em 12 de janeiro de 2013 de [http://departamentos.esramada.pt/mat/3ciclo/matemática \\_na\\_educacao\\_basica.pdf](http://departamentos.esramada.pt/mat/3ciclo/matemática_na_educacao_basica.pdf).
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2004). *Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração - uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, 5, 62 - 88.
- Alonso, M. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola – uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, na área de conhecimento de Currículo e Metodologia. Braga: IEC, Universidade do Minho.
- Almeida, A. (1998). O papel do trabalho experimental na educação em ciências. *Comunicar ciência*. Lisboa: ME.
- Amor, E. (2006). *Didáctica do português – fundamentos e metodologia*. (6ª ed.). Lisboa: Texto Editores.
- Aniceto, J. (2010). *Articulação Curricular Pré-Escolar/1.º Ciclo do Ensino Básico: práticas colaborativas*. Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Araújo, A. (2013). *Aprender o Património Cultural com diversão: Potencialidades do lúdico no processo de ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 8 de junho de 2014 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/xmlui/>

bitstream/handle/1822/28725/Ana%20Isabel%20Monteiro%20Ara%C3%BAjo.pdf?sequence=1.

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7<sup>a</sup> ed.). Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Barbeiro, L. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, M. & Leite, C. (2010). A formação dos docentes e o currículo. *Currículo e Formação de Professores/Formadores*, (pp. 3316-3322). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Acedido em 28 de junho de 2014 de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/35057/2/69656.pdf>.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110. Acedido em 5 de junho de 2013 de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>.
- Brandão, M; Sá, A & Roque, H.. (1992). *História e Geografia de Portugal: 5<sup>o</sup> ano*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Campos, (1987). Prefácio (1986). In. *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Capa, M. (2007). *Como crescem os sujeitos, linguisticamente. Histórias de vida de alunos e trabalho cooperado entre docentes*. Tese de Doutoramento.
- Caraça, B. (1951). *Conceitos Fundamentais da Matemática*. Lisboa: Tipografia Matemática. Acedido em 10 de janeiro de 2013 de <http://literamati.dominiotemporario.com/doc/Conceitos.pdf>.
- Carvalho, A.; Vannucchi, A.; Barros, M.; Gonçalves, M. & Rey, R. (2005). Compreendendo o papel das actividades no ensino de Ciências. *Ciências no Ensino Fundamental: o conhecimento físico*, (pp. 19-36). São Paulo: Editora Scipione.

- Carvalho, R. (1996). *História do Ensino em Portugal* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carré, P. & Gaspar, P. (2002). Fundamentos e uso do tratado. In *Tratado das Ciências e da Técnica da formação*, (pp. 9-22). Lisboa: Instituto Piaget.
- Castro, C. (2010). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Acedido em 9 de junho de 2014 de <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a30-processual-catarina-castro.pdf>.
- Chagas, I. (n.d.). *Literacia Científica. O grande desafio para a Escola*. Acedido em 23 de março de 2013, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/LiteraciaCientifica.pdf>.
- Coll, C. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Coll, C. & Martín, E. (2004). *Aprender conteúdos & Desenvolver Capacidades*. (C. Schilling, Trad.) Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Correia, J.; Pereira, L. & Vaz, H. (2012). Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 42 (146), 388-407. Acedido em 26 de dezembro de 2012 de <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/64373>.
- Costa, F. & Marques, A. (1985). *História e Geografia de Portugal 5º ano*. Porto: Porto Editora
- Costa, J.; Cabral, A.; Santiago, A. & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: conhecimento explícito da língua*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Costa, M. (1994). *A Pontuação*. Porto: Porto Editora
- CREC - Complemento Regulamentar Específico de Curso (2012). Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico. Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.

- Conhecimento Prévio.* (n.d.). Obtido de Intel:  
<http://www.intel.com.br/content/www/br/pt/education/k12/project-design/instructional-strategies/priorknowledge.html>.
- DGES. (2008). *O Processo de Bolonha*. Obtido de DGES - Direção-Geral do Ensino Superior: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>.
- Dillon, J. (2008). *A Review of the Research on Practical Work in School Science*. Londres: King's College London.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F. & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo (3ª ed.)*. *Cadernos Pedagógicos*, v.38. Porto: ASA .
- Duarte, I. (2008). *Ensino da língua portuguesa em Portugal: O texto, no cruzamento dos estudos Linguísticos e literários*. Acedido em 20 de junho de 2014 de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf>.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores (4ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (2001). Questões de Profissionalidade e de profissionalismo docente. In *Ser professor no limiar do século XXI*, (pp. 113 – 142). Porto: Edições ISET.
- Félix, N. (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, A. (2002). *O Olhar dos alunos e professores sobre a História e o seu Ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade de Ensino da História. Braga: U.M. Instituto de Educação e Psicologia.
- Fernandes, A. (2006). A investigação-ação como metodologia. In *Projecto SER MAIS Educação para a Sexualidade Online*, (pp. 69 – 79). Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Ciências. Acedido em 15 de julho de 2014 de [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/tese\\_completa.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf).
- Fernandes, D. (1994). *Educação Matemática no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, D. (coord.) (2006b). *Viajar na Matemática: Programa de Formação contínua em Matemática para Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Cálculo Mental*. Porto: ESE.
- Fernandes, D. (2006c). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*. 19 (2), pp. 21 – 50. Braga: Universidade do Minho / CiEd. Acedido em 15 de julho de 2014 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>.
- Ferreira, J. (2004). *Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual*. Brasil. Acedido em 21 de maio de 2014 de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7002/1/ulfpie040184\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7002/1/ulfpie040184_tm.pdf).
- Flores, P.; Escola, J. (n.d.) A imagem de si e o reconhecimento dos outros: o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. In Costa, J.; Mendes, A. & Ventura, A. (2008). *Trabalho docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Flores, P; Escola, J. & Delgado, P. (2009). *A identidade Profissional docente na era digital*. In X Congresso da SPCE, (pp. 1 - 14). Bragança: SPCE e ESE/IPP.
- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M.; Alves, D. & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. ME: DGIDC.
- Galvão, C. (coord). (2001). *Ciências Físicas e Naturais: Orientações Curriculares 3º ciclo*. Lisboa: ME/DEB.
- Gasparin, J. (2007). *A construção dos conceitos científicos em sala de aula*. Brasil: Universidade do Contestado. Acedido em 3 de junho de 2014 de [http://www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/palestraConferencistas/A\\_CONSTRUCAO\\_DOS\\_CONCEITOS\\_CIENTIFICOS\\_EM\\_SALA\\_DE\\_AULA.pdf](http://www.uncnet.br/apps/pesquisa/pdf/palestraConferencistas/A_CONSTRUCAO_DOS_CONCEITOS_CIENTIFICOS_EM_SALA_DE_AULA.pdf).
- Gomes, J. (2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Texto disponibilizado pela Casa da Leitura em <http://www.casadaleitura.org>. Originalmente redigido para Promoção

- da leitura: balanço e perspectivas, encontro realizado em Ponte de Lima em Março de 2006. Acedido em 17 de maio de 2013 de [http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot\\_litinf\\_pro\\_mleit\\_a.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalfbeta/bo/documentos/ot_litinf_pro_mleit_a.pdf).
- Gomes, E. (2012). *O jogo didático como estratégia de aferição, revisão e consolidação da aprendizagem no âmbito das Unidades Didáticas*. Porto: Faculdade de Letras UP.
- Gonçalves, V.; Meirinhos, M.; Valcarcel A. & Tejedor, F. (2011). Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC. *Livro de Actas*, (pp.1-511). Bragança: Instituto Politécnico.
- Guillen, M. (1998). *Pontes para o Infinito*. Lisboa: Ciência Aberta – Gradiva.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Harlen, W. (1992). *The Teaching of Science*. Londres: David F. Pub.
- Herdeiro, R. & Silva, A. (2008). Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos*. 2, 3 e 4 de setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de trabalho 11 – Currículo e Formação.
- Infocontab. (2009). *Revista de Comércio e Contabilidade (1926)*. Acedido em 5 de junho de 2014 de [http://www.infocontab.com.pt/historia/?option=com\\_content&task=view&id=79&Itemid=85](http://www.infocontab.com.pt/historia/?option=com_content&task=view&id=79&Itemid=85)
- Laudares, J. & Moura, M. (2006). *Números Poligonais*. Brasil: UFOP Editora.
- Mariz, A. & Fernandes, D. (2010). *Guia do Professor da “Nova Matemática”*. Porto: Porto Editora.
- Leitão, Á. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Rev. Port. de Educação* [online]. 19 (2), 51-84. Acedido em 20 de maio de 2014 de <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872006000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000200004&lng=pt&nrm=iso)>.

- Leitão, Á. & Alarcão, I. (2006). «Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB» *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.
- Leite, E., Malpique, M., Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto I: Aprender Por Projectos Centrados em Problemas*. Coleção *Ser Professor*. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2009). "Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança" *Educação. Revista do Centro de Educação*, 34 (2), pp. 251-263. Brasil: Universidade Federal de Santa Maria. Acedido em 3 de maio de 2014 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117112615002>.
- Lomas, C. (2003). *O valor das palavras (I). Falar, Ler e Escrever nas aulas*. Coleção Horizontes Didáctica. Porto: Edições ASA.
- Lopes, J., & Silva, H. (2011). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel - edições técnicas.
- Lopes, J. B. et al. (2009). *Como promover o envolvimento produtivo dos alunos na aprendizagem de ciências físicas – Ferramenta de ajuda à mediação (1 de 5)*. Vila Real: UTAD. Acedido em 23 de maio de 2014 de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramenta%20envolvimento.pdf>].
- Lopes, J. B. et al. (2009). *Como potenciar a aprendizagem através do processo de avaliação e feedback – Ferramenta de ajuda à mediação (2 de 5)*. Vila Real: UTAD. Acedido em 23 de maio de 2014 de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramentaavaliacao.pdf>].
- Lopes, J. B.; Cravino, J. P.; Silva, A. A.; Tavares, A.; Cunha, A. E.; Pinto, A., Santos, C.; Viegas, C.; Saraiva, E.; Branco, J. (2009). *Como potenciar a utilização de contextos científicos e tecnológicos no ensino das ciências físicas – Ferramenta de ajuda à mediação (3 de 5)*. Vila Real: UTAD. Acedido em 23 de maio de 2014 de <http://home.utad.pt/~idf/mediacao/ferramentacontexto.pdf>].

- Lopes, J. B. et al. (2009). *Como aproximar o trabalho realmente solicitado ao aluno do trabalho que se pretende que o aluno realize – Ferramenta de ajuda à mediação* (4 de 5). Vila Real: UTAD. Acedido em 23 de maio de 2014 de [http://home.utad.pt/~idf/media cao/ferramentatarefas.pdf](http://home.utad.pt/~idf/media%20cao/ferramentatarefas.pdf)].
- Marques, A. (2013). *O professor do séc. XXI e o uso das aplicações informáticas*. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Matos, J. & Serrazina, L. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Matos, A. (2012). *O Recreio Escolar: Observação dos comportamentos de crianças do 1º ciclo*. Castelo Branco: ESE. Acedido em 7 de maio de 2014 de <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1729/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Andreia%20Matos.pdf>.
- Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática – À procura de percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Micheletto, I. (n.d.) *Ação-reflexão-ação: Processo de formação continuada* [em linha] *Dia a dia Educação*. Acedido em 4 de março de 2014 de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>.
- Moreira, D.; Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Morgado, J. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Asa Editores.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Mucchielli, R. (1986). *O questionário na Pesquisa Psicossocial. Formação Permanente em Ciências Humanas*. (L. Rivera, & S. Magaldi, Trad.) São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Nascimento, E.; Braz, S. & Castro, M. (2012). Saberes docentes interdisciplinares construídos na Prática pedagógica In *Congresso internacional interdisciplinar em sociais e humanidades*, (pp. 1-17). Acedido em 20 de maio de 2014 de

<http://www.aninter.com.br/ANAIS%20I%20CONITER/GT13%20Hist%20F3ria,%20linguagem%20e%20produ%20E7%E3%20do%20conhecimento/SABERES%20DOCENTES%20INTERDISCIPLINARES%20CONSTRUIDOS%20NA%20PRATICA%20PEDAGOGICA%20-%20Trabalho%20completo.pdf>.

- NCTM - The National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Lisboa: Gabinete de edição da APM.
- Neto, A. (2004). *Motivação Infantil: sua importância para a vida adulta*. *Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos*. Acedido em 7 de maio de 2014 de [http://www.psicologia.pt/artigos/ver\\_opiniao.php?codigo=AOP0023&area=d3](http://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0023&area=d3).
- Nóbrega, L. (2006). *Estruturas Organizacionais de Escola e (Re)Organização Curricular: As Imagens e as Práticas dos Actores Educativos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Noé, A. (17 de setembro de 2000). *A relação educação e sociedade*. Avaliação. Acedido em 6 de maio de 2014 de [http://antroposmoderno.com/antrop-articulo.php?id\\_articulo=243](http://antroposmoderno.com/antrop-articulo.php?id_articulo=243).
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a história da sua vida*. In *Vida de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa, A. (org.) (1997). *Os professores e a sua formação* (3ª ed.). Lisboa: Nova Enciclopédia.
- OCDE (2006). *The PISA 2006 Sciences competencies for tomorrow's world*. Acedido em 20 de outubro 2013 de [www.Pisa.ocde.org/datadecd/30/17/39703267.pdf](http://www.Pisa.ocde.org/datadecd/30/17/39703267.pdf).
- Oliveira, A.; Cantanhede, F. & Gago, M. (2010). *Livros de Fichas Diferenciadas História e Geografia de Portugal 5º ano*. Porto: Texto Editora

- Oliveira, C. et al. (1992). *Nova História de Portugal - Portugal e o Estado Novo (1930-1960)* Volume XII. Dir. Joel Serrão e A.H de Oliveira Marques. (coord). De Fernando Rosas. Lisboa: Editorial Presença, 1.<sup>a</sup> Edição.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI, *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 29-42). Lisboa: APM.
- Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T.; Pinazza, M. (Orgs.). (2007). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, F.; Carolino, A. & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Rev. Port. de Educação* [online]. 20 (1), 191-219 . Acedido em 16 de abril de 2014 de <[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S087191872007000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087191872007000100008&lng=pt&nrm=iso)>.
- Pereira, I. (coord.). (2010). *O ensino do português no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português*. v. 2. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Pereira, I. (2012). *As expressões como forma de articulação das diferentes áreas do saber*. Relatório de Estágio. Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, L. & Azevedo, F. (2005). *Como abordar...a escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. São Paulo. Artmed.
- Peterson, P. (2003). O professor do Ensino Básico - perfil e formação. In *Horizontes Pedagógicos* (Vol. 100). Lisboa: Instituto Piaget.

- Pietrobon, S. (s. d.) *Os saberes de professores da educação infantil: as diversas linguagens*. Paraná: Universidade Estadual do Centro do Oeste. Acedido em 16 de fevereiro de 2014 de [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss11\\_04.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss11_04.pdf).
- Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, J. & Canavarro, A. (1997). *Matemática e Novas Tecnologias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2009). O novo programa de matemática: uma oportunidade de mudança. *Educação e Matemática*. N.º105, pp. 2-6.
- Proença, C. (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ralha, M. (1992). *Didáctica da Matemática: Perspectivas Gerais sobre Educação Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, C. & Adragão, J. (1992). *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, P. (2011). *A observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: ME-CCAP. Acedido em 20 de maio de 2014 de <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm#Caderno2>.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º ciclo: Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (outubro/dezembro de 2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Roloff, E. (n.d.) *A importância do lúdico Em Sala de Aula*. Acedido em 17 de maio de 2014 de <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemana-deletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>.
- Rosales, C. (n.d.) Avaliar é reflectir sobre o ensino. *Coleção Práticas Pedagógicas*. Porto: Asa Editores. Acedido em 22 de junho de 2014 de <http://www.uc.pt/fmuc/gabineteeducacaomedica/recursoseducare/livro8>.
- Sá, A. (1997). *A aprendizagem da Matemática e o Jogo*. Lisboa: APM.
- Silva, A. (2007). Recr(i)ar o espaço escolar – contributos das crianças. Barcelona: Universidade do Minho. Acedido em 5 de maio de 2014 de [http://www.cnpcjr.pt/downloads/Recrear%20o%20espaco%20escolar\\_Texto%20Definitivo\\_.pdf](http://www.cnpcjr.pt/downloads/Recrear%20o%20espaco%20escolar_Texto%20Definitivo_.pdf).
- Silva, A. (2011). *Autonomia e Aprendizagem pela Descoberta: O Caso das Gramáticas Escolares da TLEBS*. Braga: Universidade do Minho. Acedido em 19 de junho de 2014 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14923/1/acsilva%20%20autonomia%20e%20aprendizagem%20pela%20descoberta.pdf>.
- Silva, D.; Vieira, N.; Oliveira, A. (2009). *O ensino de biologia com aulas práticas de microscopia: Uma experiência na rede estadual de sanclerlândia*. Acedido em 18 de junho de 2014 de [http://www.ceped.ueg.br/anais/IIIedipe/pdfs/2\\_trabalhos/gto4\\_fisica\\_quimica\\_biologia\\_ciencias/trab\\_gto4\\_o\\_ensino\\_de\\_biologia\\_com\\_aulas\\_praticas.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/IIIedipe/pdfs/2_trabalhos/gto4_fisica_quimica_biologia_ciencias/trab_gto4_o_ensino_de_biologia_com_aulas_praticas.pdf).
- Silva, E.; Bastos, G.; Duarte, R. & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: leitura*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Silva, I. (2005). Contributos para o ensino da escrita – A materialidade da escrita em textos de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico. *Cadernos do CRIAP*. Porto: Edições ASA.
- Silva, V. (2010). *A importância do jogo dramático nas aulas de língua*. Porto: FLUP/ DEPER. Acedido em 19 de junho de 2014 de [142](http://repositorio-</a></p></div><div data-bbox=)

aberto.up.pt/bitstream/10216/55043/2/tesemestverasilva000123440.pdf.

- Simão, A. (2002). *Aprendizagem Estratégica – uma aposta na auto-regulação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, (2), 51-64.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a ler – Coleção Práticas Pedagógicas*. Porto: ASA.
- Sim-Sim, I.; Duarte, I. & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: ME/DEB.
- Sim-Sim, I. (2012). *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: Contribuições do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto Politécnico de Lisboa.
- Sousa, M. (2012). Ensino Experimental das Ciências e Literacia Científica dos alunos - Um estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico. In *Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget. Acedido em 16 de junho de 2014 de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7623/1/Tese%20Ensino%20Experimental%20das%20Ci%C3%Aancias.pdf>.
- Tavares, C. & Barbeiro, L. (2011). *As implicações da TIC no Ensino da Língua. (PNEP)*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Tezani, T. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*. 7(1/2), 1-16.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação - Métodos e Técnicas de Observação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Unesco – *Relatório de Monitoramento Global da EPT /2011 A crise oculta: conflitos armados e educação*. França.

- Vieira, R. & Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vilar, A. (1992). A avaliação: um novo discurso?. *Cadernos pedagógicos*. Lisboa: Edições ASA.
- Vilar, A. (1998). *O professor planificador* (3ª ed., Vol. 19). Porto: ASA Editores.
- Unicef (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. s/l. Unicef.

#### Documentação legal e orientadora

- Agrupamento de Escolas do Cerco (2013/2017). *Plano Plurianual de Atividades*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco. Acedido em 2 de maio de 2014 de [http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos\\_2013\\_1014/documentos\\_essenciais/plano%20plurianual%20atividades%20aec.pdf](http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos_2013_1014/documentos_essenciais/plano%20plurianual%20atividades%20aec.pdf).
- Agrupamento de Escolas do Cerco (2013/2017). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Cerco*. Acedido em 2 de maio de 2014 de [http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos\\_2013\\_1014/documentos\\_essenciais/pea.pdf](http://www.aecerco.pt/images/stories/documentos_2013_1014/documentos_essenciais/pea.pdf).
- Bivar, A. et al. (2012). *Metas Curriculares de Matemática - Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bonito, J. et al. (2013) *Metas Curriculares do Ensino Básico: Ciências Naturais – 5.º, 6.º, 7.º e 8.º anos*. Lisboa: ME.
- Buescu, H.; Morais, J.; Rocha, M. & Magalhães, V. (2012) *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico: 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: ME.
- CREC - *Complemento Regulamentar Específico de Curso* (2012). Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico. Politécnico do Porto: Escola Superior de Educação.
- Damião, H. et al. (2013). *Programa de Matemática para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas* (4<sup>a</sup> ed.). Lisboa: ME.
- Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de abril. Diário da República n.º 99/1990 - I Série A. Lisboa: ME - *Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.*
- Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril. Diário da República n.º 95/1997 - I Série A. Lisboa: ME – *Aprova o regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – I Série A. Lisboa: ME – *Aprova a reorganização curricular do ensino básico.*
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série A. Lisboa: ME – *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série A. Lisboa: ME – *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*
- Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 30/2005 – 1.<sup>a</sup> Série. Lisboa: ME – *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.*
- Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março. Diário da República n.º 60/2006 – I Série A. Lisboa: Ministérios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – *Regime Jurídico dos graus e diplomas do ensino superior.*
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007 – 1.<sup>a</sup> Série. Lisboa: ME – *Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República n.º 4/2008 – 1.<sup>a</sup> Série. Lisboa: ME – *Equidade Educativa.*
- Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República n.º 126/2008 – 2.<sup>a</sup> Série. Lisboa: ME – *Regime de autonomia, administração e gestão*

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

Decreto-Lei n.º 220/2009 de 8 de setembro. Diário da República n.º 174/2009 – 1.ª Série. Lisboa: ME – *Aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.*

Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro. Diário da República n.º 23/2011 – 1.ª Série. Lisboa: ME – *Reorganização curricular do ensino básico.*

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª Série. Lisboa: MEC – *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1.ª Série. Lisboa: MEC – *Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139, de 5 de julho.*

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – 1.ª Série. Lisboa: MEC – *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*

Despacho n.º 139/ME/90, de 16 de agosto. Diário da República n.º 202/1990 – 2.ª Série. Lisboa: ME – *Homologação do Programa de Estudo do Meio do 1º CEB.*

Despacho n.º 546/2007, de 11 de janeiro. Diário da República n.º 899/2007 – 2.ª Série. – *Criação do PNEP.*

Despacho n.º 7856/2010 de 4 de maio. Diário da República n.º 86/2010 - 2.ª Série. Porto: Instituto Politécnico do Porto – *Plano de estudos do Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto.*

Despacho Normativo n.º 30/2001 de 19 de julho de 2001. Diário da República n.º 166/2001 – 1.ª Série. Lisboa: ME – *Processo de avaliação das aprendizagens.*

- Despacho Normativo n.º 13-A/2012 de 5 de junho de 2012. Diário da República n.º 109/2012 – 2.ª Série. Lisboa: MEC - *Organização do ano letivo 2012-2013*.
- Despacho Normativo n.º 6/2014 de 26 de maio de 2014. Diário da República n.º 100/2014 – 2.ª Série. Lisboa: MEC – *Organização do ano letivo 2014-2015*.
- EB1/JI do Falcão (2013/2014). *Plano de Atividades de turma*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco.
- Escola Básica e Secundária do Cerco (2013/2014). *Plano de Atividades da Turma*. Porto: Agrupamento de Escolas do Cerco.
- Fernandes, D. (2013). *Ficha Curricular - Ano Letivo 2013/2014*. Porto: Instituto Politécnico
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro: Diário da República, 1.ª série, n.º 237. Lisboa: ME – *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- Lei n.º 115/97 de 19 de setembro: Diário da República, 1.ª Série, n.º 217. Lisboa – *Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro*.
- Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro: Diário da República, 1.ª Série, n.º 294. Lisboa – *Sistema de avaliação da educação e do ensino não superior*.
- Lei n.º 7/2014 de 12 de fevereiro: Diário da República, 1.ª Série, n.º 30. Lisboa – *Dispensa da realização da prova de avaliação de conhecimentos e capacidades*
- Ministério da Educação (2007). *Novo Programa de Matemática do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Portaria n.º 1189/2010 de 17 de novembro de 2010. Diário da República n.º 223/2010 – 1.ª Série. Ministérios da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: Lisboa – *Identificação de domínios de habilitações para a docência em vários graus de ensino*.
- Reis, C. (coord.) et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME/DGIDC.



## **ANEXOS**



## Anexo 1 – Cronograma 1º e 2º Ciclo

Escola Superior Educação do Instituto Politécnico do Porto  
Integração Curricular: Prática Educativa Supervisionada

### Mapa de Aulas: Observação, Cooperação e Regências

Estagiárias: Ana Sofia de Araujo Ferraz  
Helena Sofia dos Santos von Hafe

Meses/Dias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Outubro																																
Novembro																																
Dezembro																																
Janeiro																																

Observação
  Cooperação
  Regências Ana Sofia
  Regências Helena
  Férias/ Interrupções
 \* Aulas Supervisionadas  
(P) Projeto

**CRONOGRAMA**

MARÇO		ABRIL		MAIO		JUNHO		
1	S	Férias	T	CN (R) 8:25 - 9:55 HGP (R) 10:10 - 11:40 PORT 11:55 - 12:40	Q	FERIADO	D	
2	D		Q		S		S	PORT 10:10 - 11:40 MAT (R) 011:55 - 12:40
3	S		Q	PORT 10:10 - 11:40 HGP 11:55 - 12:40 CN 12:40 - 13:25	S		T	CN 8:25 - 9:55 HGP 10:10 - 11:40 PORT 11:55 - 12:40
4	T		S	MAT (R) 10:10 - 11:40	D		Q	
5	Q		S		S	PORT 10:10 - 11:40 MAT 11:55 - 12:40	Q	PORT 10:10 - 11:40 HGP 11:55 - 12:40 CN 12:40 - 13:25
6	Q		D		T	CN 8:25 - 9:55 HGP (RS) 10:10 - 11:40 PORT 11:55 - 12:40	S	MAT 10:10 - 11:40
7	S		S		Q		S	
8	S		T		Q	PORT (RS) 10:10 - 11:40 HGP 11:55 - 12:40 CN 12:40 - 13:25	D	
9	D		Q		S		S	FERIADO
10	S		PORT 10:10 - 11:40 MAT 11:55 - 12:40	Q		S		T
11	T	CN 8:25 - 9:55 MAT 10:10 - 11:40 PORT 11:55 - 12:40	S		D		Q	
12	Q		S	S	PORT 10:10 - 11:40 MAT 11:55 - 12:40	Q	PORT 10:10 - 11:40 HGP 11:55 - 12:40 CN 12:40 - 13:25	
13	Q	PORT 10:10 - 11:40 HGP 11:55 - 12:40 CN 12:40 - 13:25	D	Férias	T	CN (RS) 8:25 - 9:55 MAT 10:10 - 11:40 PORT 11:55 - 12:40	S	
14	S		S		Q		S	
15	S		T		Q	PORT 10:10 - 11:40 HGP 11:55 - 12:40 CN 12:40 - 13:25	D	
16	D		Q		S	MAT (RS) 10.10 - 11:40	S	
17	S	PORT 10:10 - 11:40 MAT 11:55 - 12:40	Q		S		T	
18	T	CN 8:25 - 9:55 HGP 10:10 - 11:40 PORT 11:55 - 12:40	S		D		Q	
19	Q		S		S	EXAME	Q	
20	Q	PORT (C) 10:10 - 11:40 HGP 11:55 - 12:40 CN 12:40 - 13:25	D		T	CN (RS) 8:25 - 9:55 HGP 10:10 - 11:40 PORT 11:55 - 12:40	S	
21	S	MAT 10:10 - 11:40	S		Q		S	
22	S		T		CN 8:25 - 9:55 MAT 10:10 - 11:40 PORT 11:55 - 12:40	Q	PORT (R) 10:10 - 11:40 HGP 11:55 - 12:40 CN 12:40 - 13:25	D
23	D		Q		S		S	
24	S	PORT 10:10 - 11:40 MAT 11:55 - 12:40	Q	PORT 10:10 - 11:40 HGP 11:55 - 12:40 CN 12:40 - 13:25	S		T	
25	T	CN (R) 8:25 - 9:55 MAT 10:10 - 11:40 PORT 11:55 - 12:40	S	FERIADO	D		Q	
26	Q		S		S	PORT 10:10 - 11:40 MAT 11:55 - 12:40	Q	
27	Q	PORT (R) 10:10 - 11:40 HGP 11:55 - 12:40 CN 12:40 - 13:25	D		T	CN 8:25 - 9:55 MAT (RS) 10:10 - 11:40 PORT 11:55 - 12:40	S	
28	S	MAT (R) 10:10 - 11:40	S	PORT (RS) 10:10 - 11:40 MAT 11:55 - 12:40	Q		S	
29	S		T	CN 8:25 - 9:55 HGP (R) 10:10 - 11:40 PORT 11:55 - 12:40	Q	PORT 10:10 - 11:40 HGP 11:55 - 12:40 CN 12:40 - 13:25	D	
30	D		Q		S		S	
31	S	PORT (R) 10:10 - 11:40 MAT 11:55 - 12:40			S			

■ Observação   
 ■ Fim de Semana / Feriado   
 ■ Cooperação   
 ■ Regências Ana Sofia   
 ■ Regências Helena

## Anexo 2 – Grelha de Observação do 1º CEB

### Grelha de Observação

**Observadores:** Ana Sofia Ferraz / Helena von Hafe

**Período de Observação:** 23/10/2013 – 6/11/2013

**Instituição:** Escola EB1 / JI Falcão

**Professor:** Nuno Barrigão

**Ano:** 2ªA

**Objetivo Geral da Observação:** Caracterizar o contexto em termos estruturais e dinâmicos, através de métodos de observação direta, indireta e participante.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARÂMETROS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	Sim	Não	Outros
Caracterizar o grupo de crianças	Grupo de Crianças	. Quantas crianças constituem o grupo?			22
		. Qual é o n.º de crianças do género feminino e do género masculino?			9 raparigas e 13 rapazes
		. Qual a idade das crianças?			7/8 anos
		. Existem crianças com NEE? Quantas? Qual a tipologia das NEE que apresentam?	X		1 – Hiperatividade
		. Todas as crianças residem na área circundante da instituição?	X		
		. Existem crianças cuja língua materna não seja o Português?		X	
Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala e respetivas funções	Recursos humanos que integram a equipa educativa da sala	. Como é constituída a equipa da sala?			Professor titular; Professora de apoio ao estudo
		. Qual o horário letivo do/a professor/a?			9h-12.30h 14h-16h
		. No caso de existir, qual a regularidade do apoio da educadora do ensino especial?			
		. Há quanto tempo a equipa da sala acompanha o grupo de crianças?			2 anos
		. Como foram definidas as prioridades de ação?			Em cooperação com toda a equipa educativa
		. Os objetivos parecem ter em consideração os interesses e necessidades das crianças e famílias?	X		
		. A construção do projeto é flexível e contínua no decorrer do ano letivo?	X		

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARÂMETROS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	Sim	Não	Outros	
Identificar e caracterizar os espaços frequentados pelas crianças	Espaços frequentados pelas crianças	<b>- Todos os espaços frequentados</b> . Que espaços são frequentados pelas crianças?			Sala de aula, cantina, recreio, biblioteca	
		. Qual o estado de conservação e limpeza desses espaços?			Boa conservação e espaços asseados	
		. A sua organização revela segurança e respeito pelo bem-estar das crianças?	X			
		. O espaço revela cuidados estéticos e pedagógicos não infantilizantes na sua organização e decoração?	X			
		<b>- Sala de atividades</b> . Como está organizada a sala?				Mesas dispostas em U
		. Qual a área da sala? O espaço é adequado ao número de crianças?	x			Sala espaçosa e adequada
		. Existe iluminação natural?	X			
		. Existe boa circulação de ar?	X			
		. Existe acesso direto ao espaço exterior?			X	
		. Existe um ponto de água na sala?	X			
		. Qual o papel das crianças na organização do espaço?				As crianças não participam ativamente na organização do espaço
		. O espaço da sala oferece condições de autonomia para as crianças?	X			
		. O espaço contempla a documentação de atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças?	X			
		. Existem imagens de obras de arte e de outros elementos culturais e naturais?			X	
		<b>- Casas de banho</b> . Existe iluminação suficiente?				X
		. Os equipamentos são proporcionais à estatura das crianças?	X			
		. Os espaços são cuidados?	X			
		Os equipamentos são proporcionais à estatura das crianças?	X			
		. Os equipamentos favorecem a segurança e autonomia das crianças?	X			
				. Existem os produtos necessários à higiene das crianças (sabonete líquido? Papel higiênico? Toalha de pano ou toalhetes de papel?). As crianças acedem a eles autonomamente?	x	

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARÂMETROS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	Sim	Não	Outros
		<b>- Espaço Exterior</b> . Existe espaço exterior contíguo à instituição?	X		
		. Que tipo de equipamento e materiais existe nesse espaço?			Nenhum
		. Que atividades são desenvolvidas nesse espaço?			Jogos e brincadeiras das crianças
		. O espaço é estimulante e desafiador de novas aprendizagens pelas crianças?		X	
Interações professor-aluno	Adulto	<b>- Dimensão da Estímulação</b>			
		. tem energia e vida?	X		
		. responde às capacidades e interesses da criança?	X		
		. motiva a criança?	X		
		. estimula de forma rica e com clareza?	X		
		. estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento?	X		
		. partilha as atividades da criança e dá-lhes relevo?	X		
		<b>- Dimensão da Autonomia</b>			
		. permite à criança escolher e apoia a sua escolha?	X		
		. dá à criança oportunidades para fazer experiências?	X		
		. encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades?	X		
. respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez?	X				
. encoraja a criança a resolver os conflitos?	X				
Outros comentários e impressões	Observações				



### Anexo 3 – Árvore de Natal





## Anexo 4 – Grelha de observação do 2º CEB

### Grelha de Observação

**Observadores:** Ana Sofia Ferraz / Helena von Hafe

**Período de Observação:** 10/03/2014 – 20/03/2013

**Instituição:** Escola EB2 / 3 Cerco

**Diretor de Turma:** Célia Brandão

**Ano:** 5ºG

**Objetivo Geral da Observação:** Caracterizar o contexto em termos estruturais e dinâmicos, através de métodos de observação direta, indireta e participante.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARÂMETROS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	Sim	Não	Outros
Caracterizar o grupo de crianças	Grupo de Crianças	. Quantas crianças constituem a turma?			18
		. Qual é o n.º de crianças do género feminino e do género masculino?			10 raparigas e 8 rapazes
		. Qual a idade das crianças?			10/14 anos
		. Existem crianças com NEE? Quantas? Qual a tipologia das NEE que apresentam?	X		2
		. Todas as crianças residem na área circundante da instituição?	X		
		. Existem crianças cuja língua materna não seja o Português?		X	
Identificar os recursos humanos que integram a equipa educativa da sala e respetivas funções	Recursos humanos que integram a equipa educativa da sala	. Como é constituída a equipa da sala?			Professor titular (existe a intervenção de uma equipa multidisciplinar no acompanhamento da turma)
		. No caso de existir, qual a regularidade do apoio da educadora do ensino especial?	X		Sempre, exceto nas aulas de Educação para a Cidadania
		. Como foram definidas as prioridades de ação?			Em cooperação com toda a equipa educativa
		. Os objetivos parecem ter em consideração os interesses e necessidades das crianças e famílias?	X		
		. A construção do projeto é flexível e continua no decorrer do ano letivo?	X		
Interação professor-aluno	Adulto	<u>- Dimensão da Estimulação</u> . têm energia e vida?	x		
		. coaduna-se com a situação?	x		
		. responde às capacidades e interesses da criança?	x		

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PARÂMETROS DE OBSERVAÇÃO	QUESTÕES ORIENTADORAS DA OBSERVAÇÃO	Sim	Não	Outros
		. motiva a criança?	X		
		. estimula de forma rica e com clareza?	X		
		. estimula o diálogo, a atividade ou o pensamento?	X		
		. partilha as atividades da criança e dá-lhes relevo?	X		
		<b>- Dimensão da Autonomia</b> . permite à criança escolher e apoia a sua escolha?	X		
		. dá à criança oportunidades para fazer experiências?	X		
		. encoraja a criança a ter ideias próprias e a assumir responsabilidades?	X		
		. respeita os juízos feitos pela criança sobre a qualidade do trabalho que fez?	X		
		. encoraja a criança a resolver os conflitos?	X		
<b>Outros comentários e impressões</b>					

**Anexo 5 – Modelos das células vegetal e animal em 3D**





## Anexo 6 – Planificação em Situação Formativa

<b>Escola:</b> EB2/3 do Cerco		<b>Prof.ª Estagiária:</b> Helena von Hafe		<b>Data:</b> 13/05/2014	
<b>Orientador Cooperante:</b> Manuela Mendonça		<b>Turma:</b> 5ºG Nº Alunos: 15		<b>Disciplina:</b>	
Ciências da Natureza					
<b>Conhecimentos prévios:</b> Há substâncias que se dissolvem na água; A água do mar tem sais dissolvidos.					
<b>Conteúdos:</b> A água como solvente.					
Contexto CT	Problematização	Atividades	Recursos	Mediação	
Água	<b>Problema 1:</b> Conseguimos dissolver várias substâncias na água?	<p><b>A1:</b> Detecção de conceções prévias dos alunos através do som de ondas do mar (R1, M1, M2):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O que vos faz lembrar este som?</i></li> <li>- <i>Já alguma vez provaram água do mar? A que sabe?</i></li> <li>- <i>Conseguimos ver o sal? -&gt; o sal está dissolvido na água.</i></li> <li>- <i>De onde vem o sal?-&gt; evaporação da água</i></li> </ul> <p><b>A2:</b> Experiência laboratorial: água + sal (R2, M4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A mistura do sal com a água forma uma solução. Sal é o soluto, a água é o solvente.</i></li> <li>- <i>Conseguimos dissolver mais alguma substância na água? (exemplos)</i></li> </ul> <p><b>A3:</b> Experiência laboratorial: água + terra; + farinha; + giz; + tinta. (R2,R3, R4, M2)</p> <p>A terra dissolve-se na água? E a farinha? E o giz? E tinta?</p> <p><b>A4:</b> Retomam-se as questões iniciais permitindo a experimentação, para que os alunos concluam que existem várias substâncias que se dissolvem na água e outras não.</p>	<p><b>R1:</b> Som de ondas do mar</p> <p><b>R2:</b> Carta de procedimento 1</p> <p><b>R3:</b> Copos</p> <p><b>R4:</b> Água, terra, farinha, giz, tinta</p> <p><b>R5:</b> colher</p>	<p><b>M1:</b> Recolher as ideias prévias dos alunos, através do questionamento.</p> <p><b>M2:</b> Promover a discussão das conceções dos alunos.</p> <p><b>M3:</b> Orientar os alunos na construção dos materiais</p> <p><b>M4:</b> Promover a discussão entre os alunos</p>	
gua	<b>Problema 2:</b> O óleo dissolve-se na água?	<p><b>A5:</b> Faz-se uma contextualização, partindo-se de uma breve história (M5). Construção da experiência ao mesmo tempo da enunciação da história (R6, R7, M5).</p>	<p><b>R6:</b> Garrafa, óleo e corante</p>	<p><b>M5:</b> Ler a história aos alunos,</p>	

Contexto CT	Problematização	Atividades	Recursos	Mediação
Água		<p>“A Joana estava em casa a preparar o lanche para o João quando, de repente, se enganou e encheu a garrafa de água com óleo. Para que o João não ficasse triste, a mãe decidiu deitar uma gota de corante alimentar para ficar colorido. Assim que o João chegou e viu a Raquel a agitar uma garrafa colorida disse:</p> <p>- “Não faças isso! Não quero que a água fique vermelha!”</p> <p><b>A6:</b> Detecção das concepções prévias dos alunos através do questionamento (M5):</p> <p>- <i>Concordam com o João? Será que se a Raquel agitar a garrafa a água vai ficar vermelha?</i></p> <p>“A Raquel ouviu o pedido do João e parou imediatamente de agitar”.</p> <p>- <i>Como terá ficado a água depois de a Raquel pousar a garrafa? (M6)</i></p> <p>- <i>Será que ficou avermelhada?</i></p> <p><b>A7:</b> Sistematização através do preenchimento de uma ficha de trabalho no caderno diário (R8)</p>	<p><b>R7:</b> Carta de procedimento 2</p> <p><b>R8:</b> Ficha de trabalho “solubilidade”</p>	<p>promovendo a problematização.</p> <p><b>M6:</b> Dividir o quadro e pedir a dois estudantes com concepções diferentes que desenhem a previsão.</p>
<b>Objetivos:</b> - Reconhecer propriedades da água				
<p><b>Metas de aprendizagem:</b></p> <p><b>A importância da água para os seres vivos</b></p> <p>4. <i>Compreender a importância da água para os seres vivos</i></p> <p>- Identificar propriedades da água, com base em atividades práticas laboratoriais.</p>				
<b>Avaliação:</b> Formativa – grelha de avaliação				

## Anexo 7 – Planificação da regência supervisionada no 1º ciclo

Escola: EB1/JI Falcão	Prof.ª Estagiária: Helena von Hafe	Data: 27/11/2013
Orientador Cooperante: Nuno Barrigão	Turma: 2ºA	Nº Alunos: 22

**Disciplina:** Estudo do Meio

**Recursos:** Cartaz (quadra), colheres de plástico (de café), CD's, leitor de CD's, casca de limão, água com sal, açúcar, chocolate negro, canela e café, caleidoscópio, vendas, livro

**Tempo:** 60 min.

**Programa**

**Tópico:** O seu corpo

**Subtópico:** Os órgãos dos sentidos:

- localizar, no corpo, os órgãos dos sentidos;
- distinguir objetos pelo cheiro, sabor, textura, forma...;
- distinguir sons, cheiros e cores do ambiente que o cerca (vozes, ruídos de máquinas, cores e cheiros...).

**Conhecimentos prévios:**

Os alunos têm uma breve noção dos órgãos do corpo humano.

**Atividades**

(continuação da aula da professora estagiária Ana Ferraz)

**Desenvolvimento:**

Já trabalhados os sentidos da audição e do paladar, resta abordar o tato, a visão e o olfato.

Para trabalhar o olfato, os alunos têm uma flor e um desafio correspondente. A professora indica aos alunos para pegarem no desafio número três e na flor e questiona: *Que é que podemos fazer com a flor?* Dá também a cheirar três frascos com cheiros diferentes (limão, café e canela). Como variante, inicialmente os alunos têm que tentar cheirar com o nariz tapado e só depois com o nariz livre.

<u>Parte da frente</u>				<u>Parte de trás</u>
3° Desafio...				3° Desafio...
	O que é?	Agradável	Desagradável	Dos cinco sentidos Uso um deles para cheirar. Entre as coisas preferidas ou as que não me vão agradar, Que sentido estou a usar?  R.: _____
1°				
2°				
3°				
4°				
É com o _____ que sentimos os cheiros. Para isso, utilizamos o sentido do _____.				

- Preenche-se a tabela corretamente.
- À semelhança do que aconteceu nos desafios anteriores, os alunos preenchem o desafio e completam a frase do cartão. Corrige-se no quadro.
- Para o tato e a visão, são colocadas vendas nos olhos dos alunos. As professoras passam um pêssago, um kiwi e uma maçã pela pele dos alunos. Retiram-se as vendas e questiona-se:
  - O que é que sentiram?
  - Conseguem identificar algum objeto?
  - Como eram as texturas? Algum era macio? Eram ásperos?
  - Que dificuldades sentiram para descobrirem os objetos que passaram por vocês?
  - Será mais fácil identificar os objetos olhando para eles?
  - Como será que as pessoas que não têm visão, que são cegas, conseguem perceber as coisas que as rodeiam?

<u>Parte da frente</u>						<u>Parte de trás</u>
4° Desafio...						4° Desafio...
	O que é?	Macio	Áspero	Frio	Quente	Seja em que parte do corpo for, Certo é que vais sentir. Um toque ou uma carícia, A que é que me estou a referir?  R.: _____
1°						
2°						
3°						
É com a _____ que sentimos os objetos que nos rodeiam. Para isso, utilizamos o sentido do _____.						

- Preenche-se a tabela corretamente.
- À semelhança do que aconteceu no desafio anterior, os alunos respondem à adivinha e completam a frase do cartão.
- Para responderem ao desafio da visão, os alunos têm no cartão dos desafios três objetos onde se pretende que assinalem quais os sentidos que apuram na sua utilização. Para não ser tão redundante, os alunos têm a oportunidade de ver os objetos expostos no centro da sala: um telescópio, em que lhes é dito a sua utilidade, um livro (que não tem cheiros<sup>1</sup>) e um microscópio.

Parte da frente							Parte de trás
5º Desafio...							5º Desafio...
	O que é?	Visão	Olfato	Audição	Tato	Paladar	Vejo as cores do arco-íris Vejo o céu e vejo o mar. Sem luz não consigo ver nada, Que sentido estou a apurar?
1º	Telescópio						R.: _____
2º	Livro						
3º	Microscópio						
É com os _____ que vemos o mundo que nos rodeia. Para isso, utilizamos o sentido da _____.							

- Preenche-se a tabela corretamente.
- À semelhança do que aconteceu no desafio anterior, os alunos respondem à adivinha e completam a frase do cartão. Corrige-se no quadro.
- Caleidoscópio - explica-se que só é possível perceber o que está dentro olhando. Uma pessoa que seja cega não consegue através do tato perceber o que está dentro do caleidoscópio. Da mesma forma, não é perceptível nem com o paladar, com a audição nem com o olfato. Por isso, o único sentido que se usa para ver o interior do objeto é a visão.

#### Consolidação:

- Depois de arrumado o material das mesas, chama-se um aluno de cada vez ao centro. Pede-se ao aluno para lançar o dado gigante em que as seis faces têm os cinco sentidos e mais uma que diz “Escolhe tu”. Para cada sentido existe uma mica que tem tarefas dentro para uma melhor orientação dos alunos. Para o sentido que sair, o aluno tem que tirar uma folha de dentro da mica e realizar a ação que for indicada. Caso saia a face “Escolhe tu”, o aluno terá que escolher de entre os cinco sentidos para representar e fazer uma representação à escolha. O lançamento do dado é feito sem que os restantes colegas vejam o que sai.

<sup>1</sup> Aceita-se se os alunos quiserem registar que também usam o sentido do tato.

- Quem já tiver lançado o cubo, recebe uma folha para fazer um desenho relacionado com o tema. Posteriormente agrafa-se aos cartões dos desafios para ficarem com um registo em forma de livro das atividades que realizaram ao longo da aula. Quem não terminar, ou caso não haja tempo, agrafa-se uma folha livre para, posteriormente, desenharem quando for necessário criar uma atividade paralela.

#### Anexo I

##### “Tenda das Curiosidades”

Fotografia da Tenda



Dentro da tenda das curiosidades existem 5 sacos com curiosidades sobre os cinco sentidos, sendo que cada saco está identificado com o nome do sentido que lhe corresponde.

##### Saco do olfato

Curiosidades:

<p><b>Sabias que...</b></p> <p>Há pessoas que sofrem de anosmia, isto é, incapacidade de sentir cheiros?</p>
<p><b>Sabias que...</b></p> <p>Quando estás engripado, não consegues cheirar nem sentir pelo paladar o que estás a comer?</p>
<p><b>Sabias que...</b></p> <p>Quando cheiras um forte odor, passado pouco tempo o teu nariz adapta-se e deixas de o sentir?</p>

### Saco do tato

#### Curiosidades:

##### **Sabias que...**

O tato é o primeiro sentido a ser desenvolvido no corpo humano? É importante para o bebé ganhar confiança.

##### **Sabias que...**

Quando cortamos o cabelo não sentimos dor porque o nosso cabelo não tem células nervosas? Assim, o nosso cérebro não recebe essa informação.

##### **Sabias que...**

Há certos cuidados que temos de ter para cuidarmos da visão, como não ler às escuras, ver televisão a uma distância correta e não estar demasiado tempo a jogar Playstation?

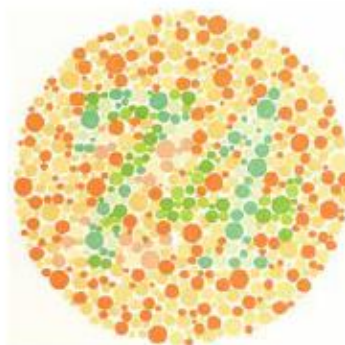
### Saco da visão

#### Curiosidades:

##### **Sabias que...**

Há pessoas que não conseguem diferenciar as cores?

Experimenta! Que número consegues ver na imagem?



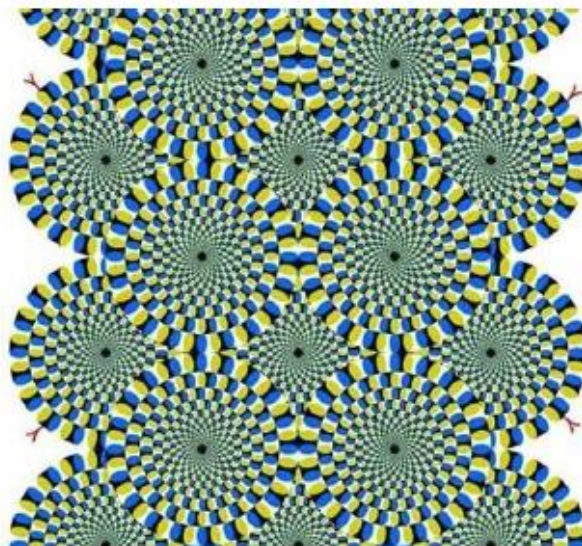
Sabias que...

Há certas imagens que enganam o que conseguimos ver? Experimenta ver uma rapariga jovem e uma senhora idosa na seguinte imagem!



Sabias que...

Há certas que imagens que quando nos focamos num ponto parece que elas giram? Experimenta!



**Anexo 8 – Tabela de evolução do desenvolvimento das plantas**

**A INFLUÊNCIA DA LUZ NAS PLANTAS:  
RESULTADOS**

Dias	18.03	20.03	22.03	24.03	26.03	28.03	30.03	31.03	01.04
Vaso									
A									
B					 CASA COM LUCRO				
C					 CASA COM LUCRO				



## Anexo 9 -Planificação das Ilhas Atlânticas

### Programa:

<b>Escola:</b> EB2/3 do Cerco	<b>Prof.ª Estagiária:</b> Helena von Hafe	<b>Data:</b> 29/04/2014	<b>Tempo:</b> 45 min.
<b>Orientador Cooperante:</b> Lurdes Sá	<b>Turma:</b> 5ºG	<b>Nº Alunos:</b> 15	<b>Disciplina:</b> História e Geografia de Portugal

**Tema: Portugal nos séculos XV e XVI**      **Subtema: O arquipélago da Madeira**

**Conteúdo:** Os traços morfológicos e os cursos de água; o clima e a vegetação natural; recursos naturais, colonização e atividades económicas.

### Metas Curriculares:

**Domínio: Portugal do século XIII ao século XVII**

**Subdomínio:**

**Portugal nos séculos XV e XVI**

**Objetivo geral:**

4. Conhecer e compreender as características do império português do século XVI

**Descritor:**

4. Relacionar a colonização dos arquipélagos atlânticos com as respetivas características geográficas dos territórios e os interesses económicos dos portugueses nas ilhas.

### Conhecimentos prévios:

Época dos descobrimentos – séculos XV e XVI

Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
<p><b>Motivação</b></p> <p><b>Experiência laboratorial “Vulcão”</b> Concluir que algumas ilhas surgem através da atividade dos vulcões e da lava que estes libertam. - Conhecem alguma ilha que tenha surgido assim?</p> <p><b>Desenvolvimento</b> Toda a aula será guiada através de uma apresentação estilo PowerPoint</p> <p><b>Estudo de um excerto sobre a povoação da Madeira</b> projetado no quadro (anexo 1) - Quem mandou povoar a ilha? - Que nome foi dado à ilha? Porquê? - Seria uma terra produtiva? Poderia ter condições para a agricultura? Porquê?</p> <p><b>Visualização de mapas da Madeira:</b> arquipélago e distância do arquipélago ao continente</p> <p><b>Visualização de um breve filme sobre a Madeira</b></p> <p><b>Condições:</b> - <b>Clima: temperado mediterrâneo</b></p>	Excerto (anexo 1)	10'	Formativa (Grelha de avaliação)

Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
<p><b>- Vegetação: floresta Laurissilva</b></p> <p><b>Recursos que foram aproveitados:</b> madeira, plantas tintureiras: urzela, pastel e dragoeiro <b>Novas culturas:</b> vinha, cana de açúcar, árvores de fruto e cereais</p> <p><b>Visualização do mapa dividido em capitánias</b></p> <p><b>Audição de uma gravação com a explicação das capitánias</b></p> <p><b>Conclusão</b></p> <p><b>Preenchimento da Tabela resumo - recursos da Madeira</b> (anexo 2)</p> <p><b>Prova de banana da Madeira</b></p>	Tabela (anexo 2)	25'	Formativa (Grelha de avaliação)
		10'	

#### Anexo I – Excerto

<p><b>Povoação da ilha da Madeira</b></p> <p>Esta ilha mandou-a o infante D. Henrique povoar pelos Portugueses, sem que até então tivesse sido habitada. Chama-se ilha da Madeira porque, quando foi descoberta, não tinha palmo de terra que não estivesse coberto de grandíssimas árvores, sendo necessário aos primeiros que a quiseram habitar pôr-lhe fogo.</p> <p>Tem terrenos muito frutíferos e abundantes (...) belíssimas fontes (...). O ar é quente e temperado, de tal modo que jamais faz frio.</p> <p style="text-align: right;">Luís Cadamosto (navegador italiano ao serviço de Portugal no século XV), <i>Primeira Navegação</i>, 1455 (adaptado).</p>
--

Características	Descrição
Composição	4 Ilhas (Madeira, Porto Santo, Selvagens e Desertas)
Ponto mais alto	Pico Ruivo
Clima	Temperado Mediterrâneo
Vegetação	Floresta Laurissilva
Recursos aproveitados	Madeira, plantas tintureiras: urzela, pastel e dragoeiro
Novas culturas	Vinha, cana de açúcar, árvores de fruto e cereais

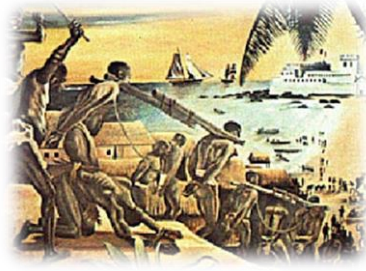
**Anexo 10 – Jogo de tabuleiro**





## Anexo 11 - Cartões<sup>5</sup>

### Como era feita a troca dos escravos?



**Comércio de escravos.** Imagem retirada de <http://brancosorgulhosos.blogspot.pt/2013/08/africa-no-tempo-do-traffic-de-escravos.html>

### Que tipo de comércio era feito entre Portugueses e Africanos?

“Logo de início, entre ambas as partes (Portugueses e Africanos), começou a fazer-se troca direta de produtos.” (p. 117).

Brandão, M; Sá, A & Roque, H.. (1992). História e Geografia de Portugal: 5º ano. Lisboa: Lisboa Editora.

### Através da análise de um vídeo, caracteriza as feitorias quanto à sua localização e à sua construção.

### Quem eram os responsáveis pelas trocas comerciais?

“O comércio entre os Portugueses e os povos africanos iniciou-se com a chegada dos primeiros mercadores.” (p. 144).

Costa, F. & Marques, A. (1985). História e Geografia de Portugal 5º ano. Porto: Porto Editora

### Refere três produtos que os Africanos comerciavam com os Portugueses.

(...) vieram os naturais da terra nos seus barcos e trouxeram-nos os seus produtos como dentes de elefante (marfim) e malagueta em grão. No outro dia vimos outros e fizemos comércio com eles. E aí recebemos uma certa quantidade de ouro (...)” (p. 40)

Oliveira, A.; Cantanhede, F. & Gago, M. (2010). *Livros de Fichas Diferenciadas História e Geografia de Portugal 5º ano*. Porto: Texto Editora

<sup>5</sup> Recurso adaptado ao formato do relatório







## **Anexo 13 – Folha de registo**

### **Os territórios em África**



*Após a divisão do mundo feita pelo Tratado de Tordesilhas, Portugal tinha domínio absoluto sobre os produtos de África?*

Sim. O mundo foi dividido em duas partes, por um meridiano que passava 370 léguas a ocidente das ilhas de Cabo Verde. As terras descobertas ou a descobrir a oriente desse meridiano pertenceriam a Portugal.

*O que levou os Portugueses a quererem controlar África?*

Portugal queria ter controlo máximo (monopólio) do comércio dos produtos, daí querer controlar África.

*O que construíram os Portugueses na costa de África?*

Os Portugueses construíram feitorias na costa de África.

*Para que serviam as feitorias portuguesas construídas em África?*

As feitorias portuguesas construídas em África serviam de escala aos navios e eram centros de um comércio muito lucrativo.

*Indica três produtos que os portugueses levavam para comerciar.*

Sal, trigo e tecidos coloridos de fraco valor.

*Como era feita a troca dos escravos?*

Os escravos eram trocados livremente como se de mercadoria se tratasse.

*Que tipo de comércio era feito entre Portugueses e Africanos?*

Troca direta de produtos.

*Caracteriza as feitorias quanto à sua localização e à sua construção.*

As feitorias foram construídas ao longo da costa africana, protegias por muralhas.

*Refere três produtos que os africanos comerciavam com os portugueses.*

Dentes de elefante (marfim), malagueta em grão e ouro.

*Quem eram os responsáveis pelas trocas comerciais?*

Os responsáveis pelas trocas comerciais eram os mercadores.



## Anexo 14 – Imagens números pares e ímpares



Imagem retirada de <http://kellikccfreitas.blogspot.pt/2011/01/olhosespelhos-da-alma.html> a 20/11/2013



Imagem retirada de <http://luiscabral.wordpress.com/2007/06/30/sapatos-rockport/> a 20/11/2013



Imagem retirada de <http://panadosearrozdetomate.blogspot.pt/2010/05/tambem-sou-jeitosinha-com-agulhas.html> a 20/11/2013



## Anexo 15 – Cartaz das curiosidades



8 tentáculos  
1 nuvem de tinta



1 bossa



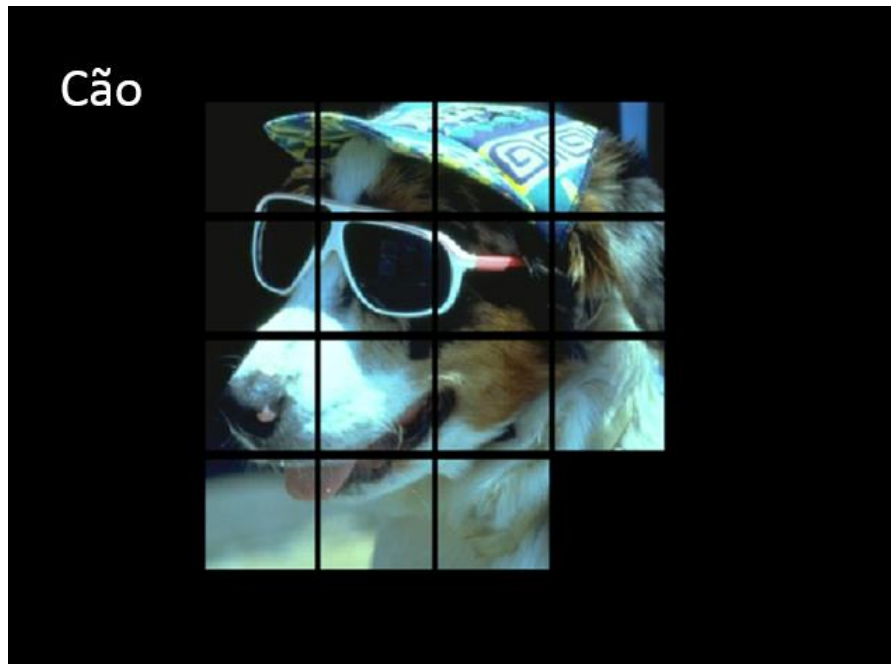
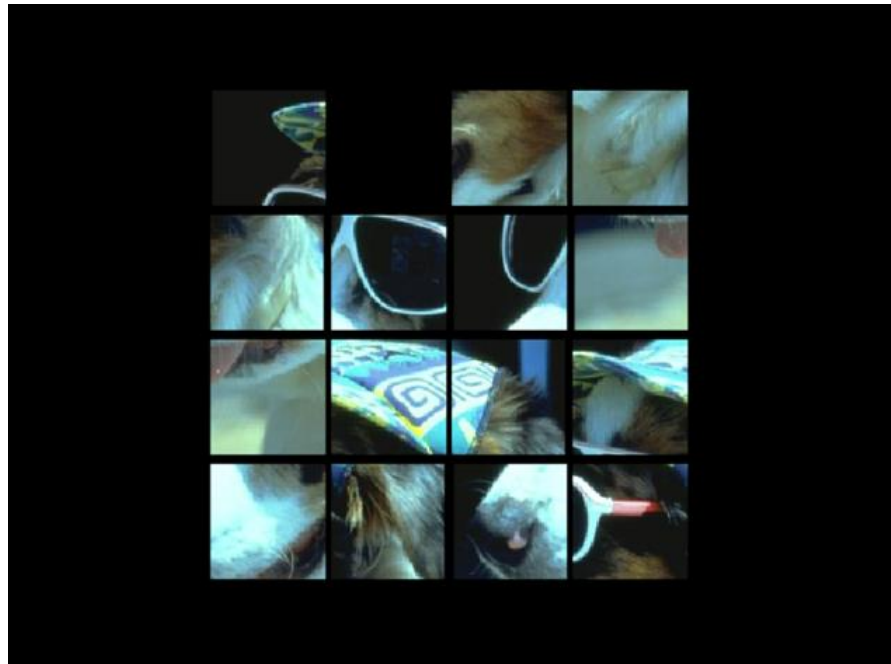
5 braços  
1 braço cortado -> 1 estrela nova



5 dedos



**Anexo 16 – PowerPoint final da aula supervisionada dos animais**





Gato





## Coelho





Peixe





## Pássaro



Animal
Cão
Gato
Coelho
Peixe
Pássaro

## Problema

O António adora animais! Na sua casa existe 1 cão, 1 gato, 2 coelhos, 2 peixes, 3 canários e 2 macieiras.

Ao todo, quantas patas de animais existem na casa do António? Desenha, preenche a tabela e responde.



O António adora animais! Na sua casa existe 1 cão, 1 gato, 2 coelhos, 2 peixes, 3 canários e 2 macieiras.

Ao todo, quantas patas de animais existem na casa do António? Desenha, preenche a tabela e responde.

Animal	Nº Patas
Cão	
Gato	
Coelho	
Peixe	
Canário	

- 1 cão                    4 patas
- 1 gato                    4 patas
- 2 coelhos  $2 \times 4 = 8$  patas
- 2 peixes                0 patas
- 3 canários  $2 \times 3 = 6$  patas
  
- TOTAL:                \_\_\_\_\_

- 1 cão                    4 patas
- 1 gato                    4 patas
- 2 coelhos  $2 \times 4 = 8$  patas
- 2 peixes                    0 patas
- 3 canários  $2 \times 3 = 6$  patas
  
- TOTAL:                    22 patas

O António adora animais! Na sua casa existe 1 cão, 1 gato, 2 coelhos, 2 peixes, 3 canários e 2 macieiras.

Ao todo, quantas patas de animais existem na casa do António? Desenha, preenche a tabela e responde.

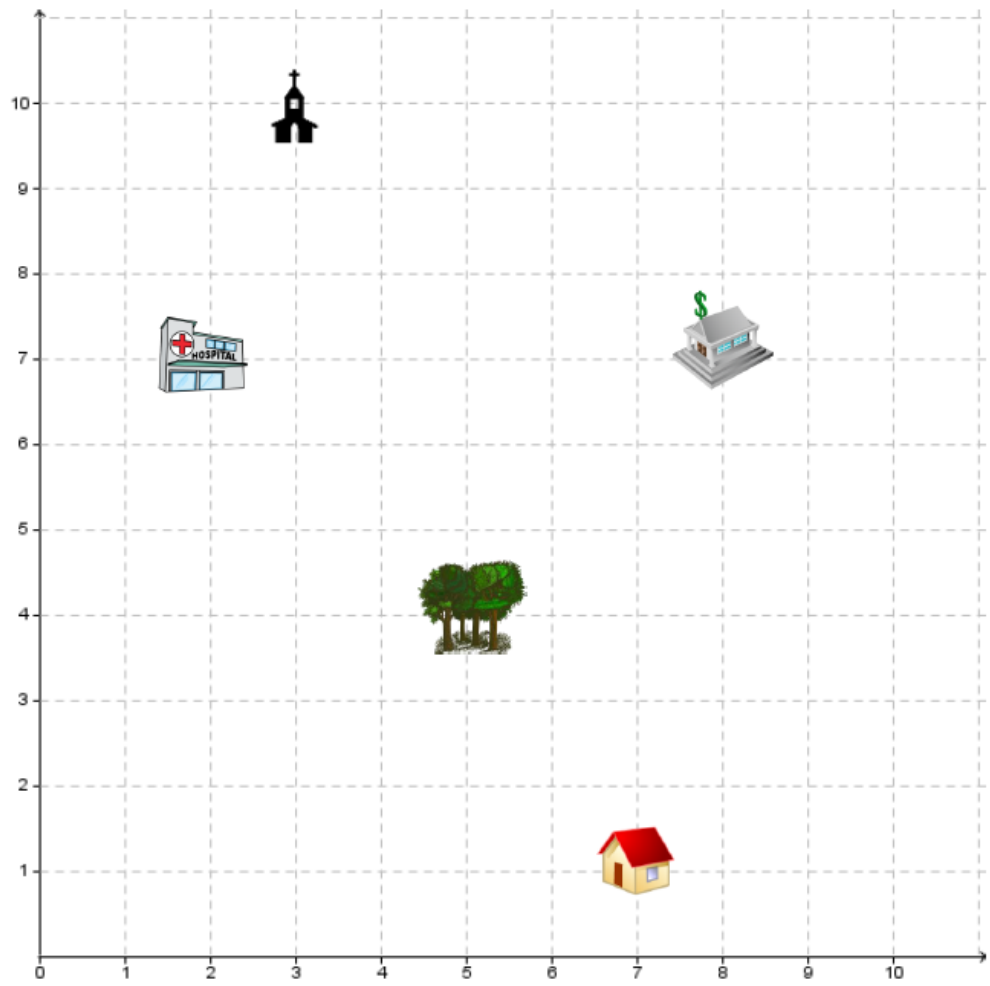


Animal	Nº Patas
Cão	4
Gato	4
Coelho	4
Peixe	0
Canário	2

R: Existem 22 patas na casa do António.

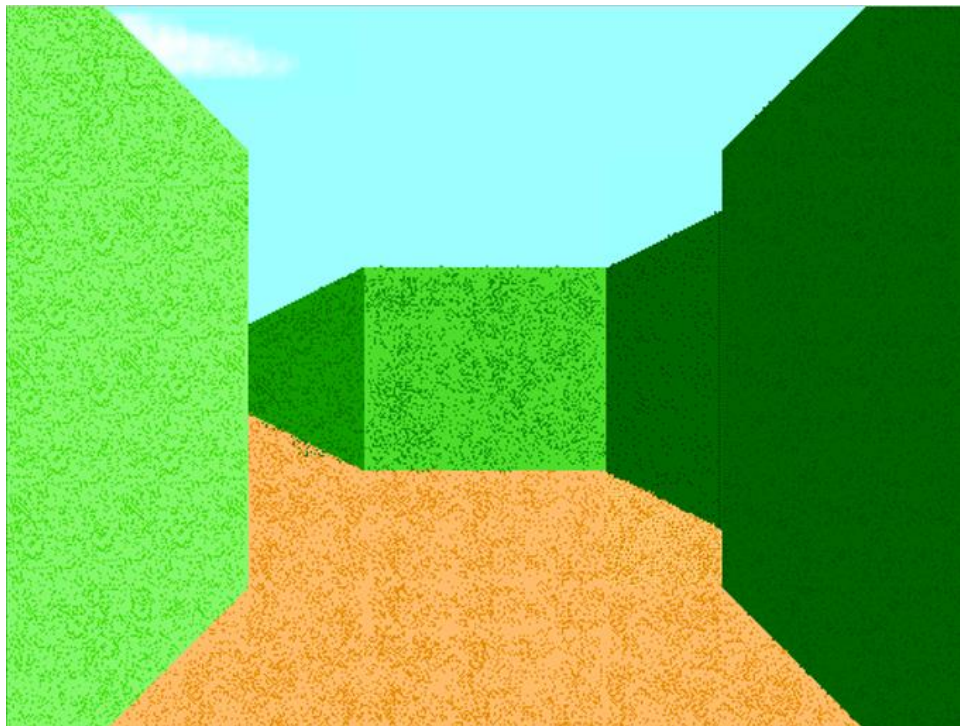
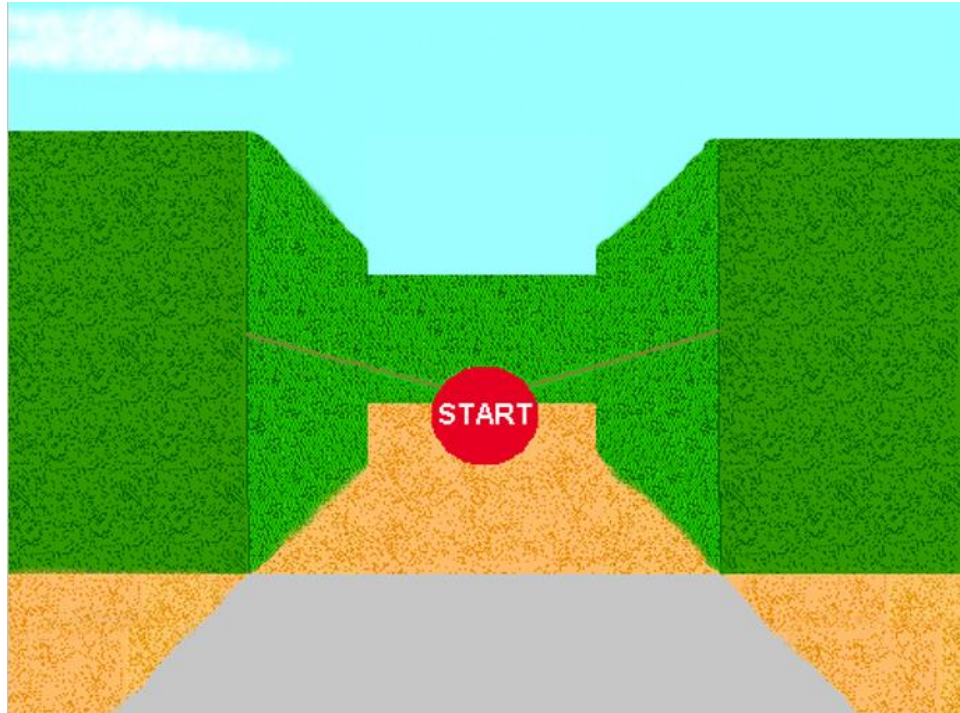
Completa a frase: O António tem \_\_\_\_\_ animais.

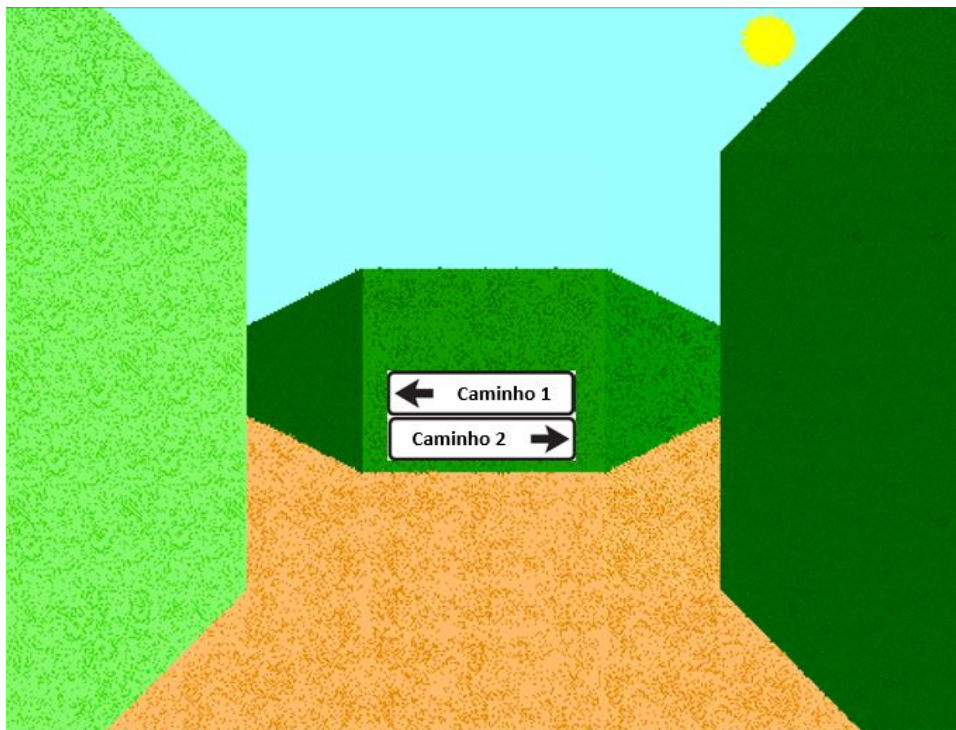
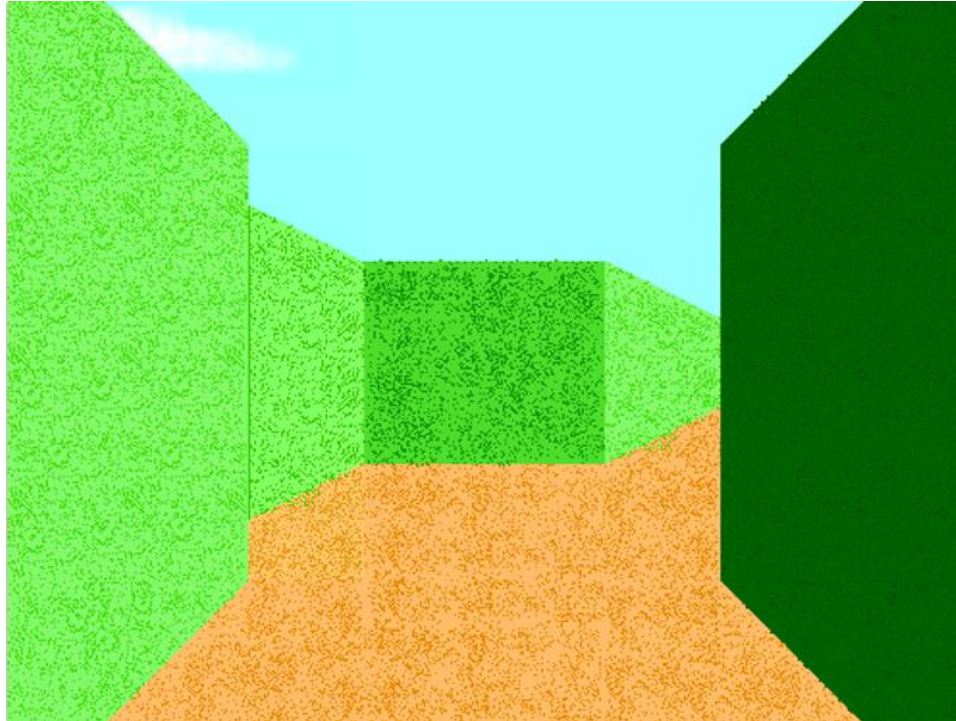
## Anexo 17 – Gráfico cartesiano





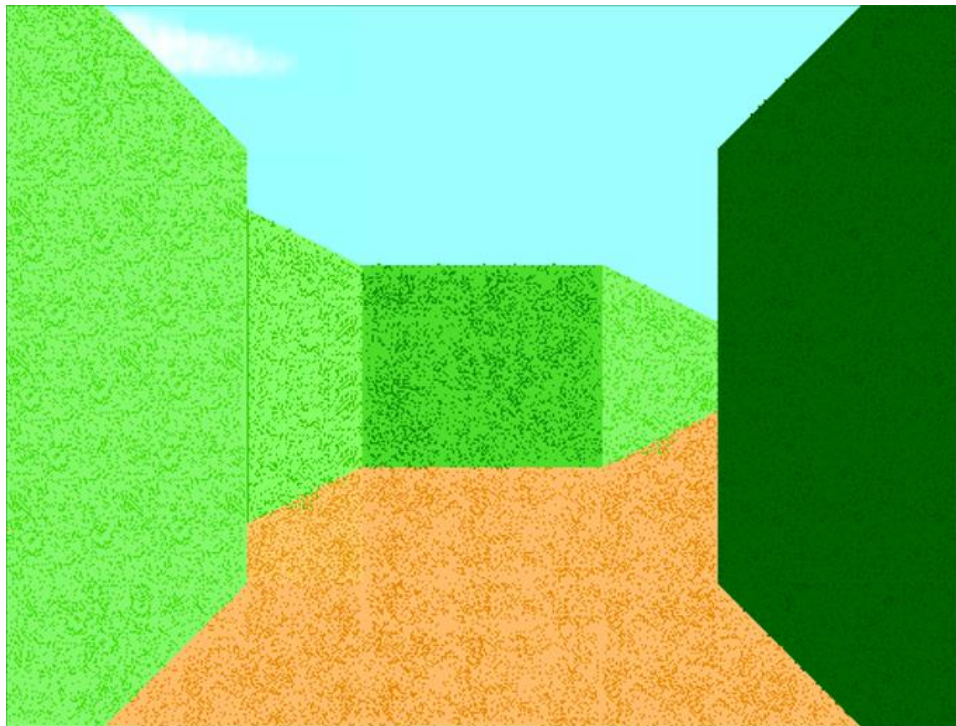
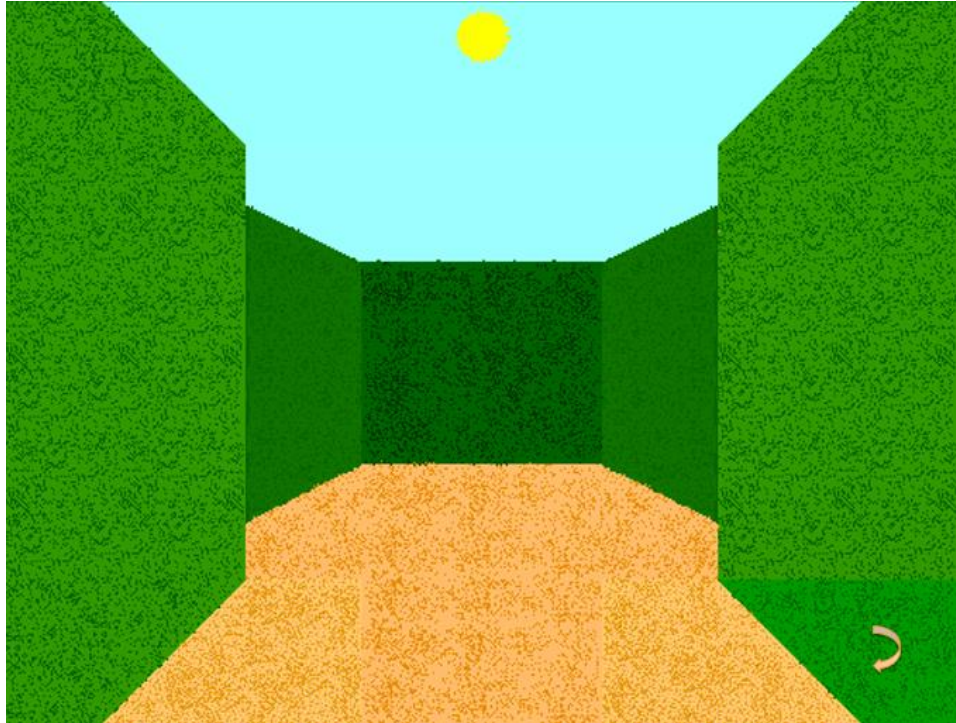
**Anexo 18 – Jogo labirinto**

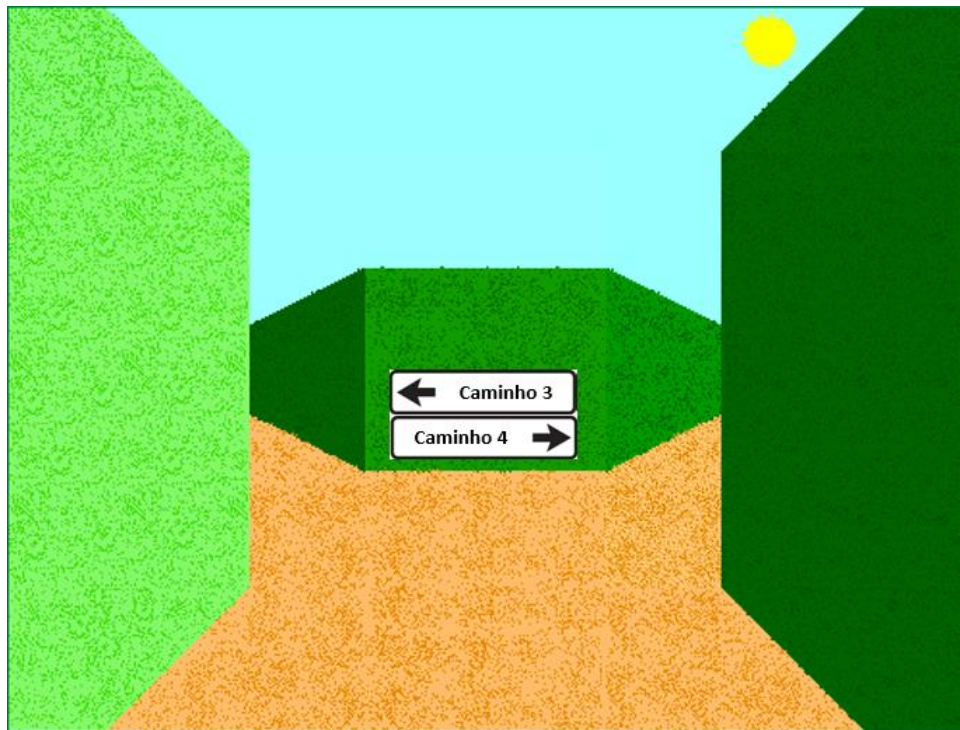
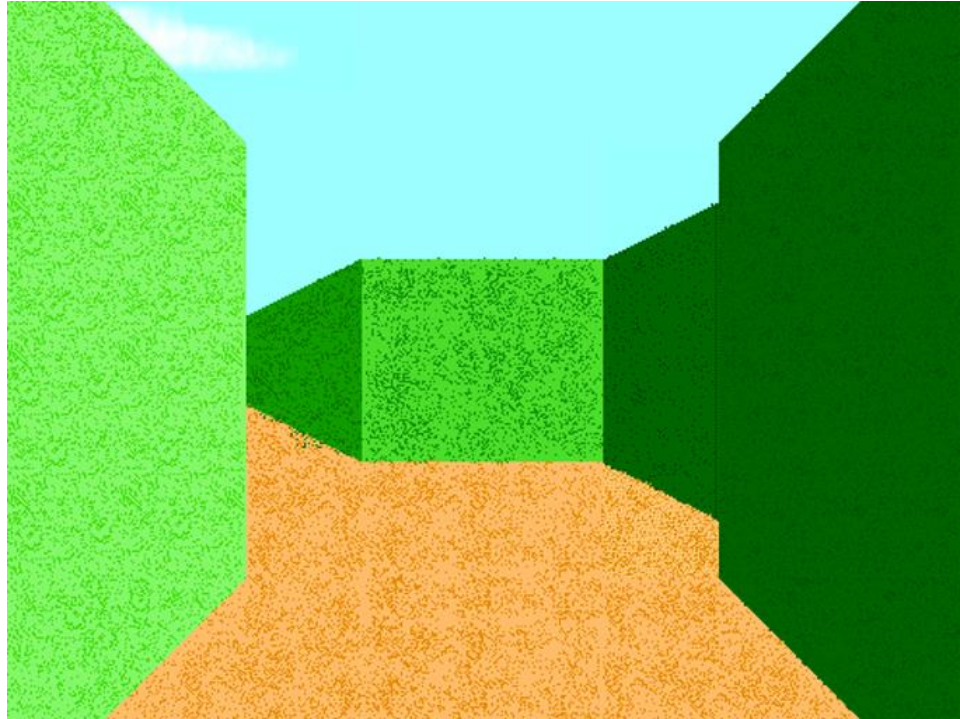




$$18:3 = ?$$

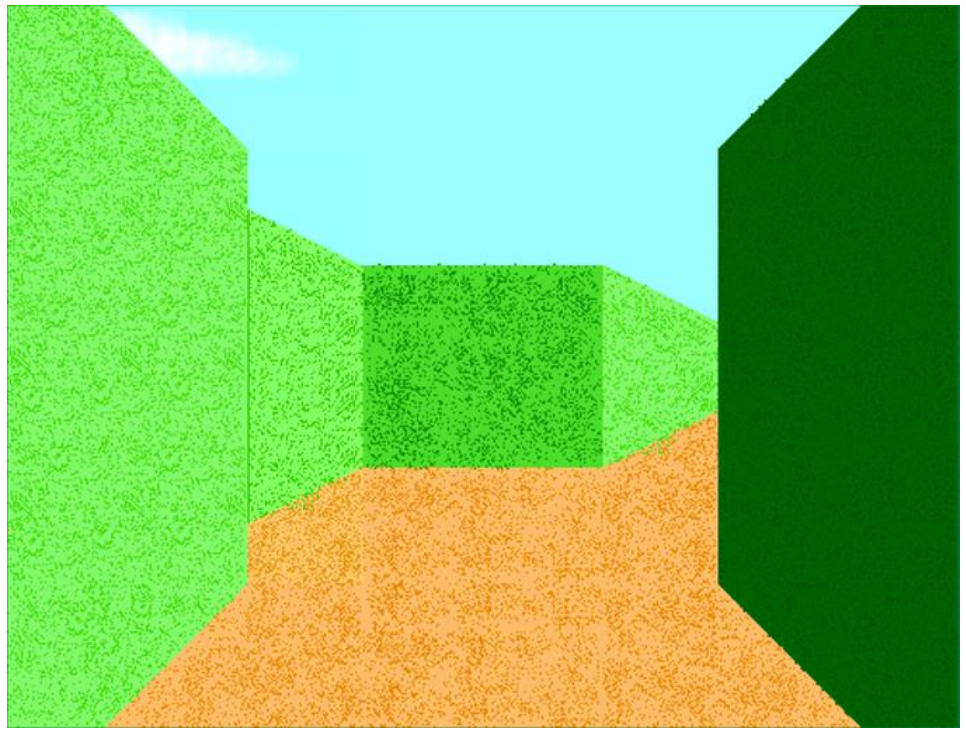
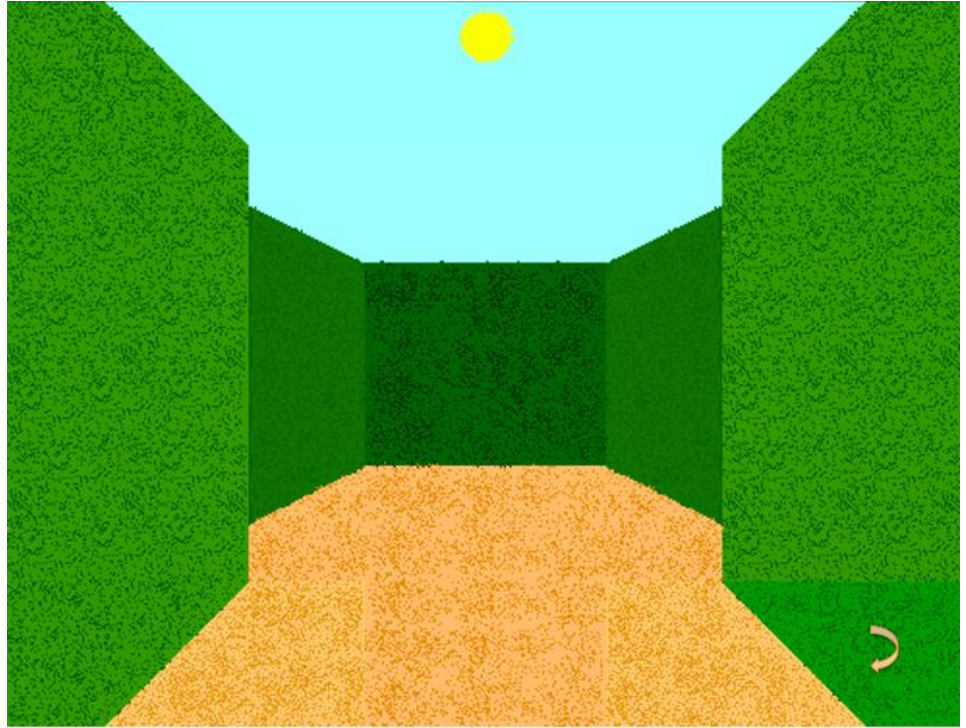
$$37:3 = ?$$

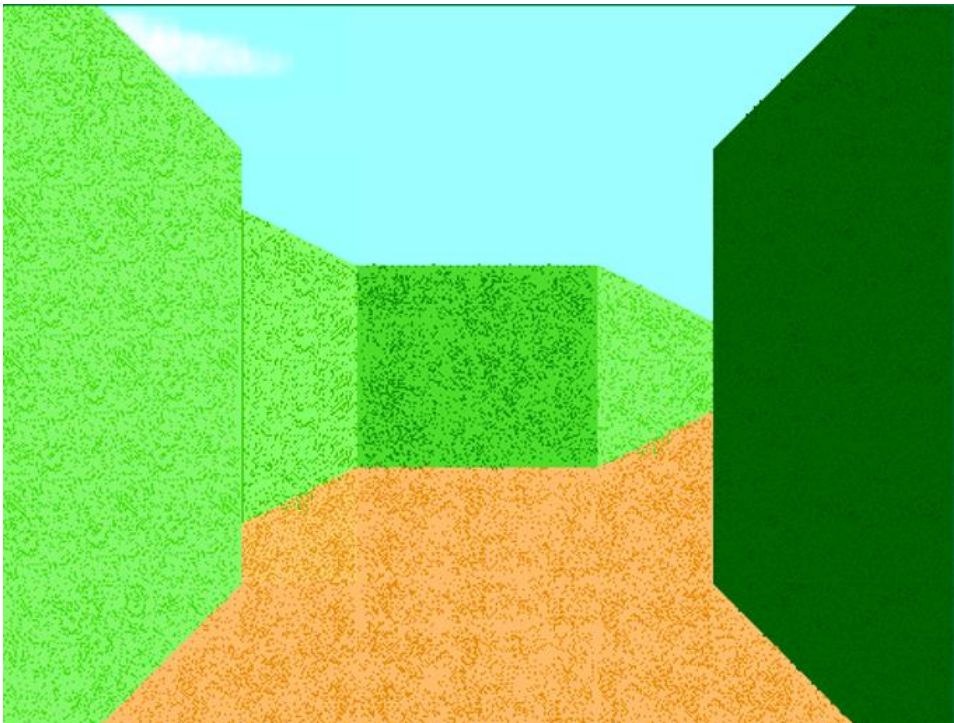
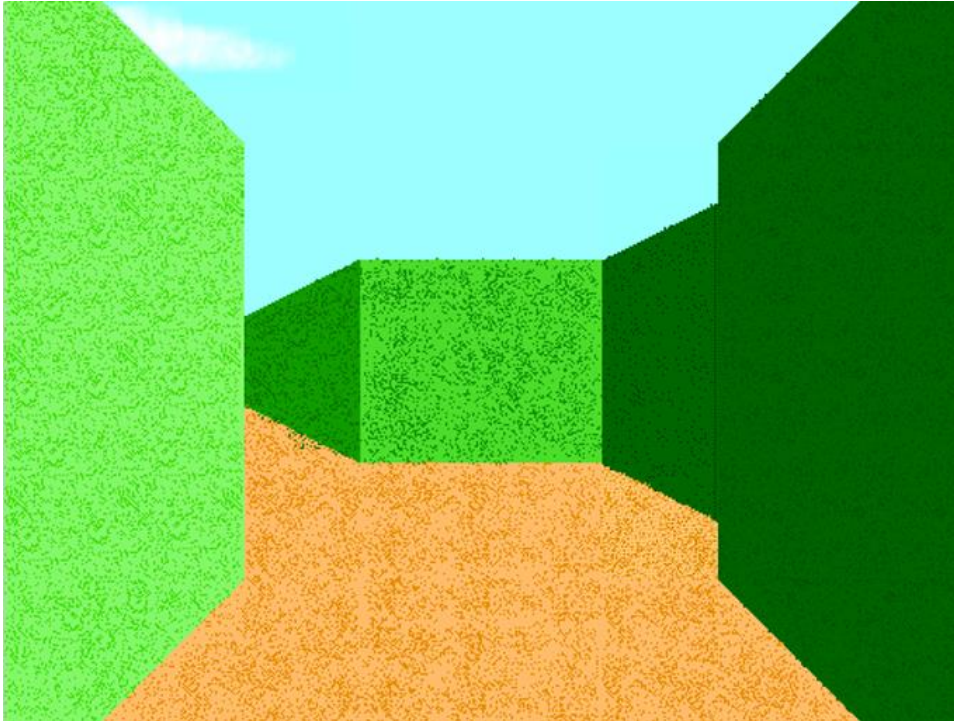


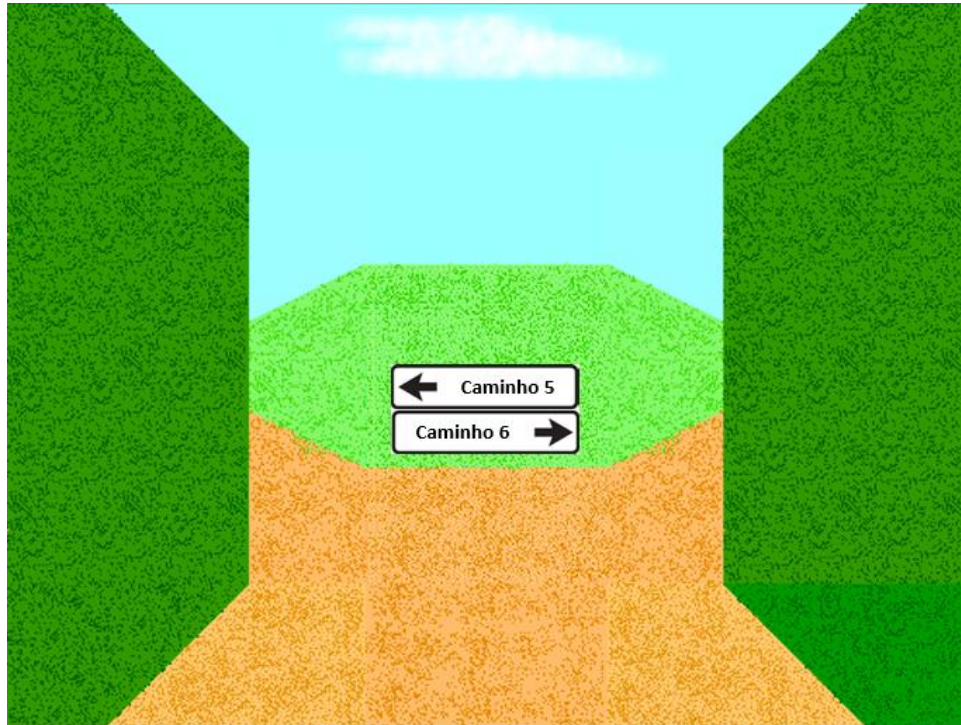


$$81:3 = ?$$

$$71:3 = ?$$

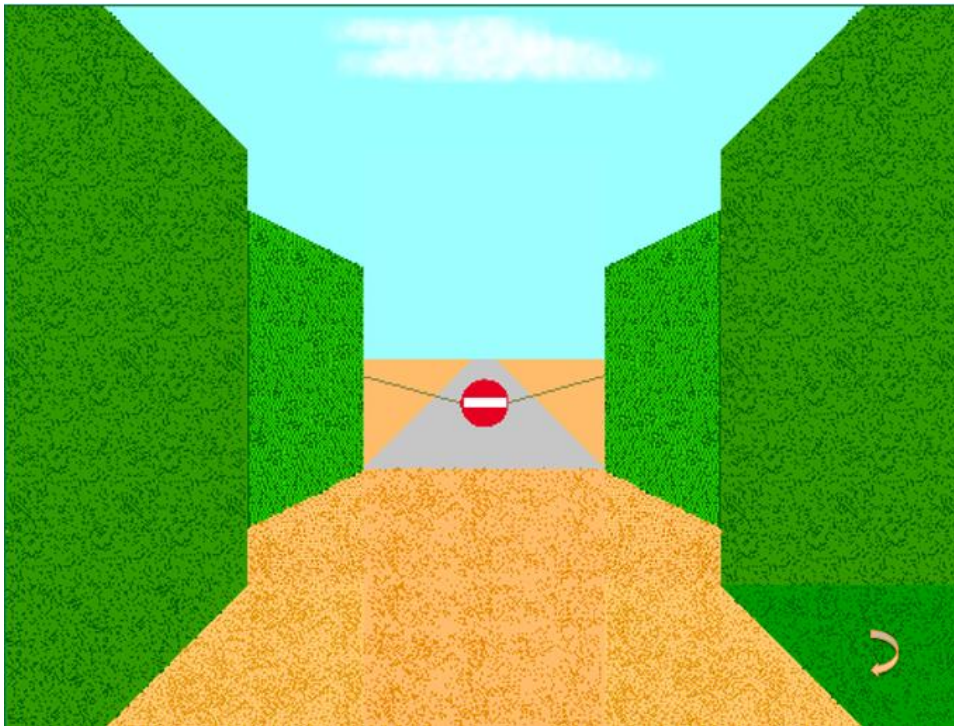


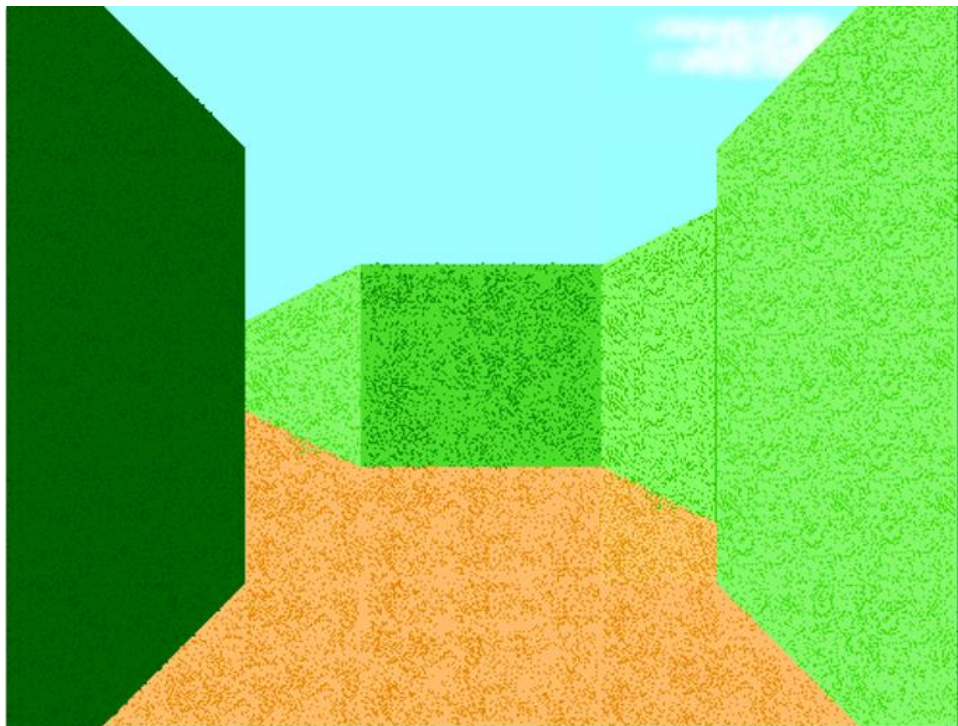
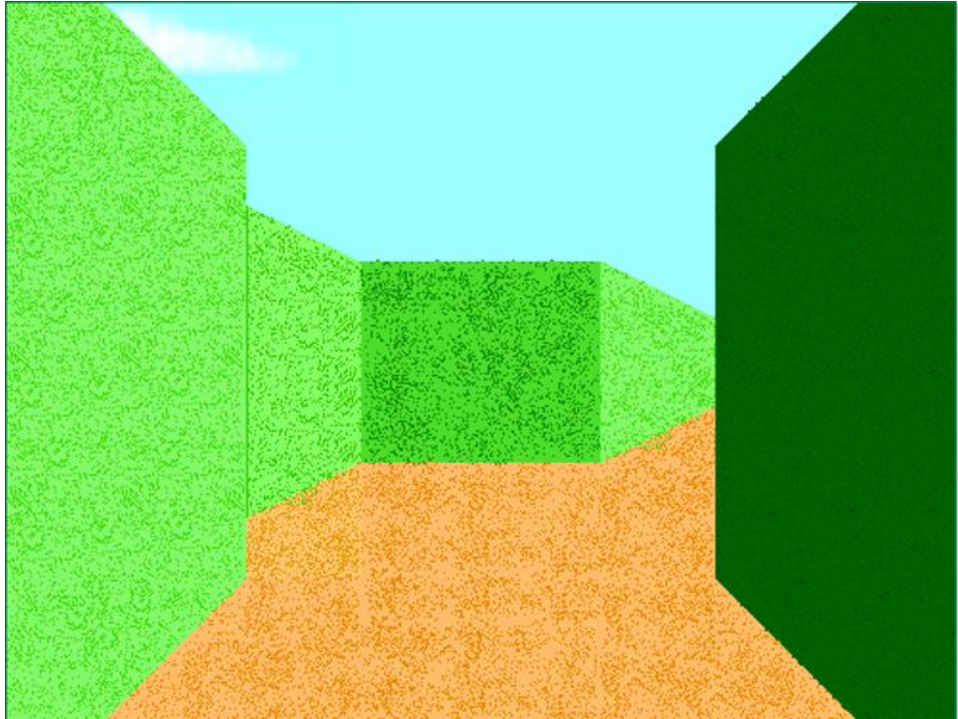


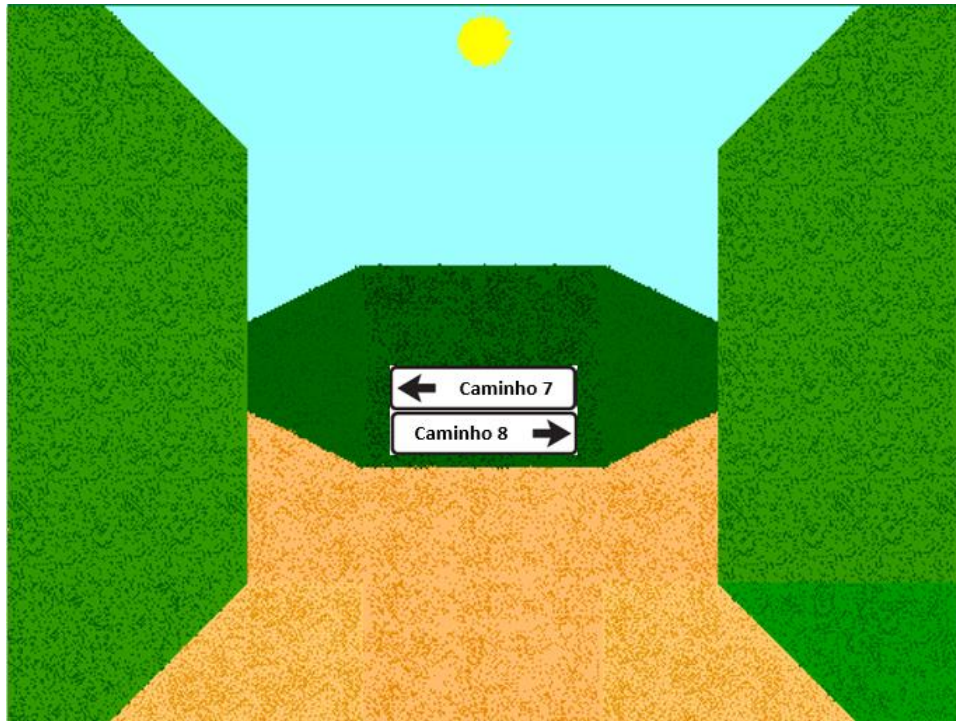
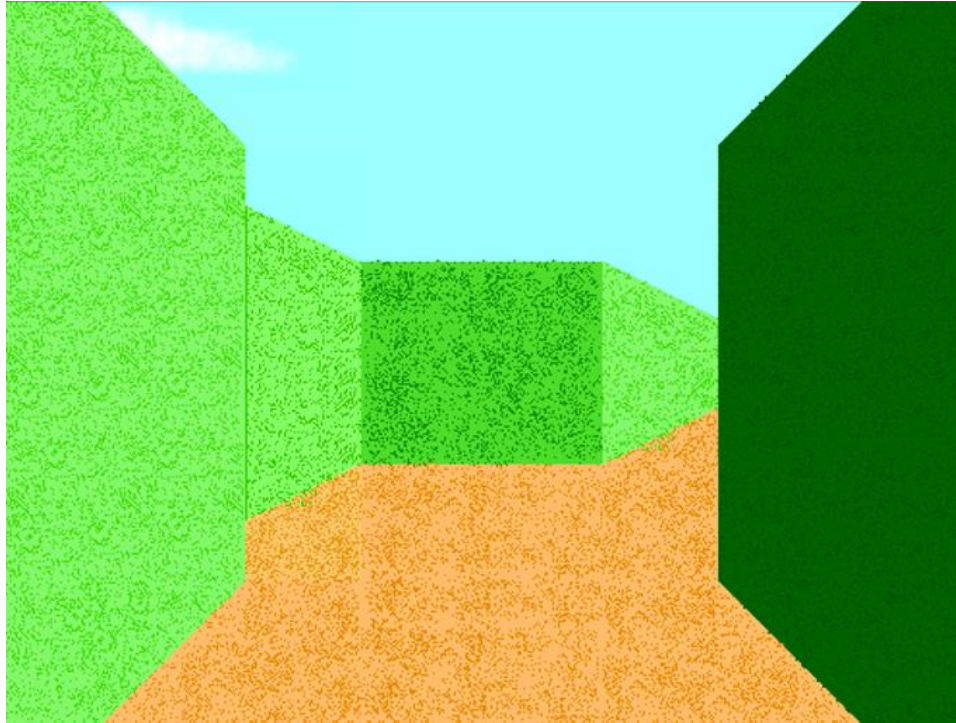


$$181:3 = ?$$

$$33:3 = ?$$

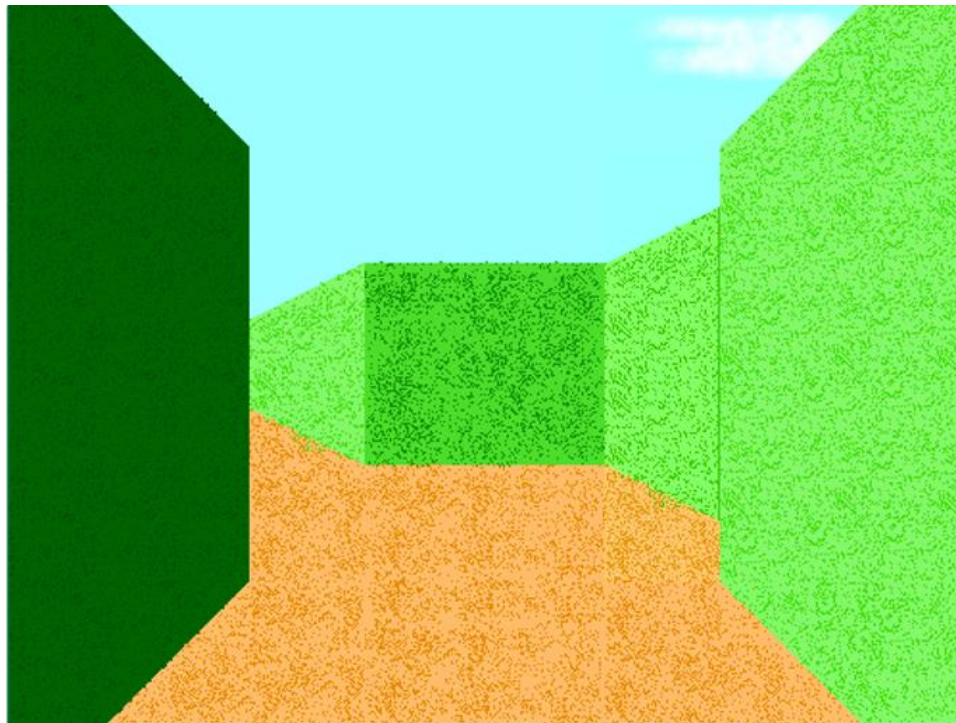
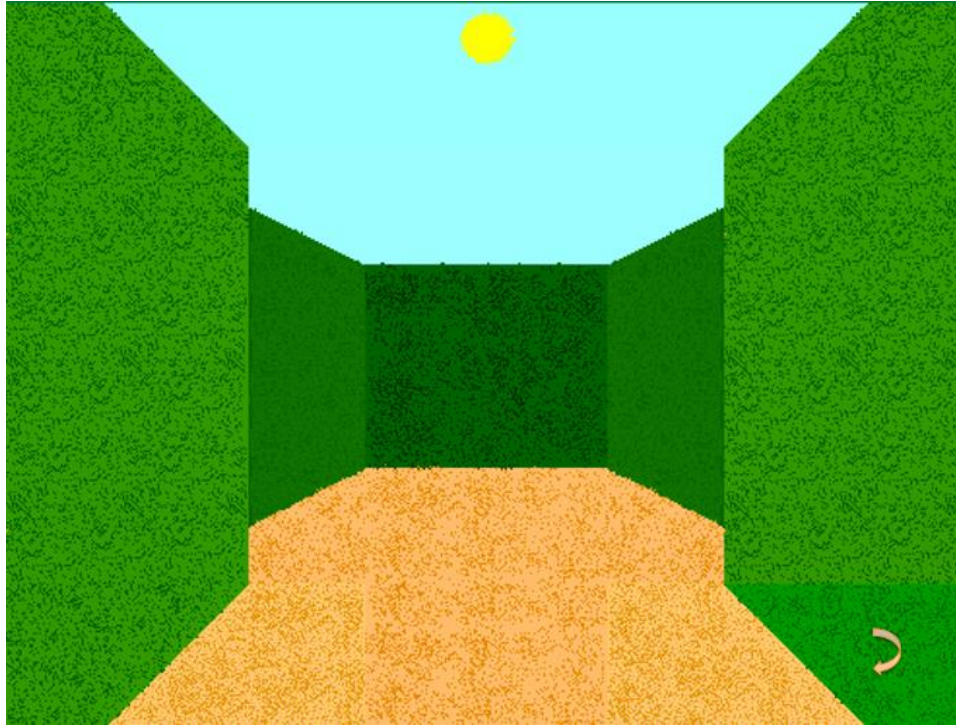


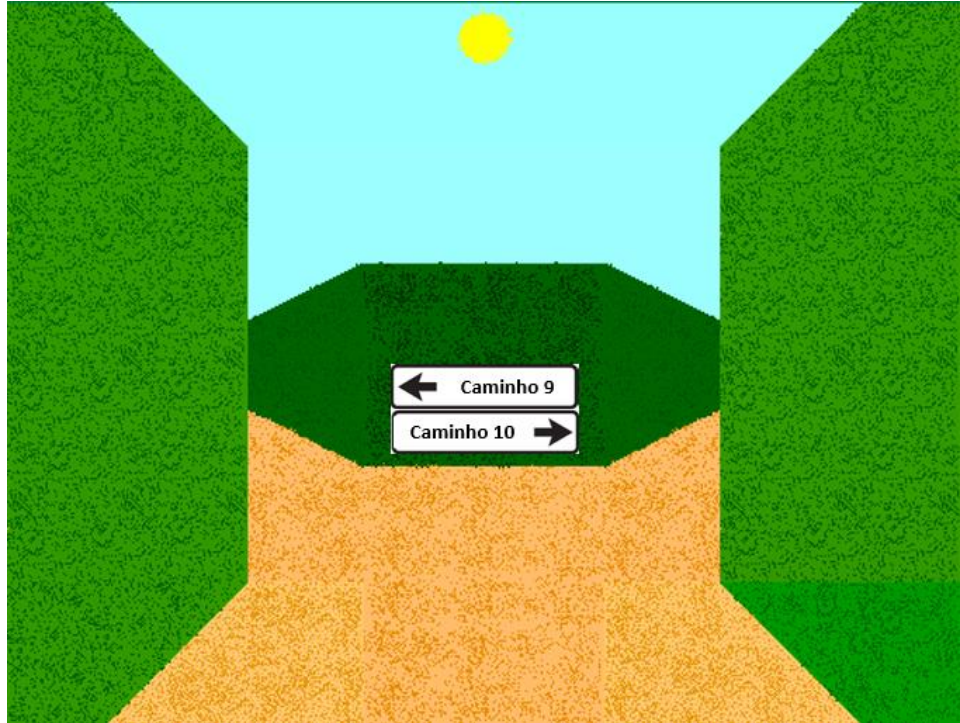




$$117:3 = ?$$

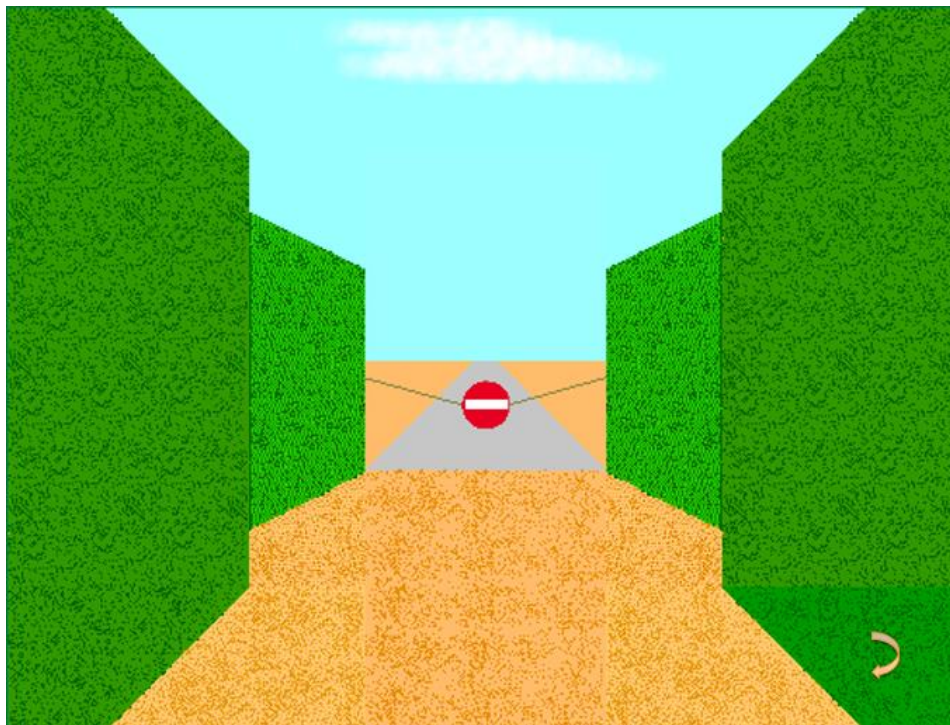
$$196:3 = ?$$

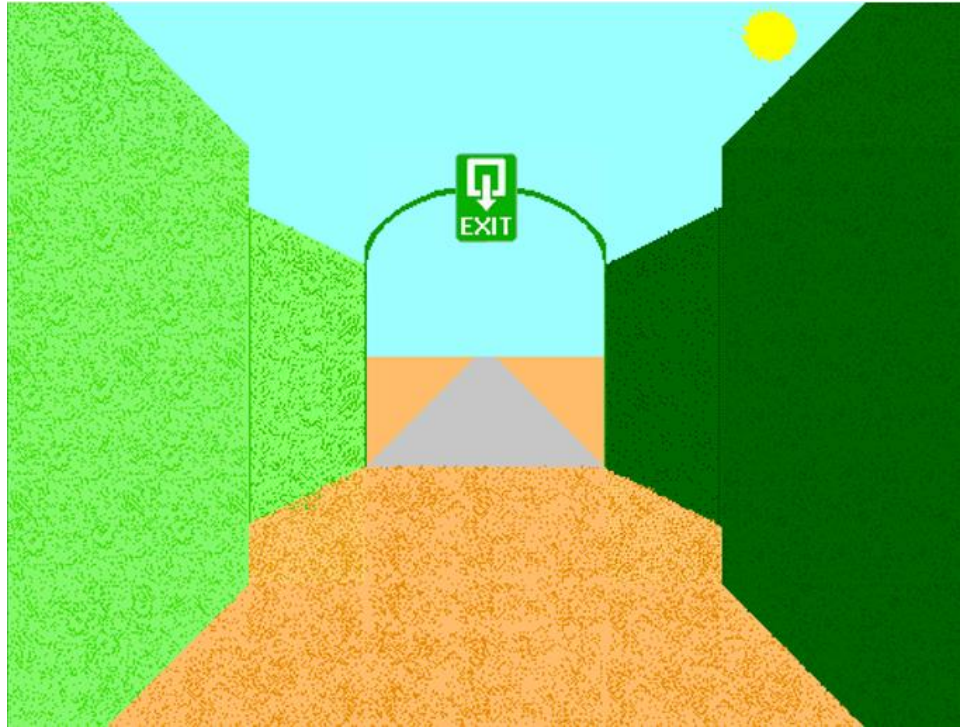




$$309:3 = ?$$

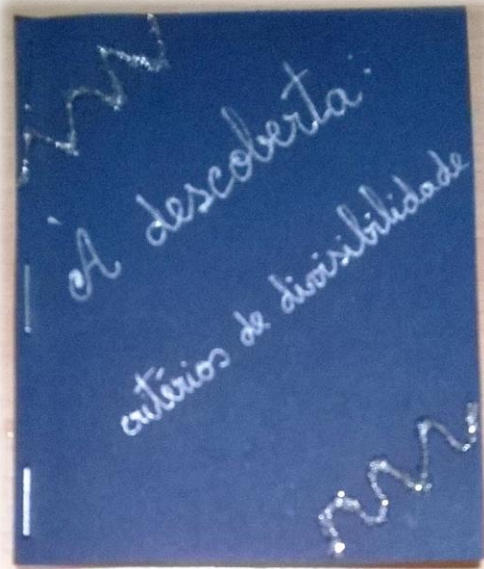
$$256:3 = ?$$







## Anexo 19 – Livro dos critérios de divisibilidade



873	2727
13525	350
57139	998766
23454	35298
4535	3570
3052	890
301	56745
13450	235075

critério de divisibilidade: 5



## Anexo 20 – Jogo “Quem Quer Ser Milionário”



### Regras:

- Não podem falar para os colegas;
- Têm 1 minuto para responder. Assim que terminar o tempo têm que levantar o cartão correspondente à resposta correta;
- Se terminarem antes do tempo, mantêm-se em silêncio sem revelar a que pensam ser a resposta correta;
- O objetivo é acertar no maior número de respostas.



1 – Um dromedário e a sua fêmea vão ser pais no próximo mês. Quantas bossas têm os pais no total?

A	3	B	4
C	2	D	6



2 – Um grupo de 6 polvos foi atacado ontem à noite. Quantas nuvens de tinta foram lançadas?

A	1	B	6
C	8	D	48



3 – Se cortarem um braço com uma parte do centro a duas estrelas-do-mar, até quantas estrelas podem nascer?

A 2

B 4

C 0

D 1



4 – Numa quinta existem 4 cabeças e 10 patas. Quantos pássaros e gatos existem?

A 4 gatos e 10 pássaros

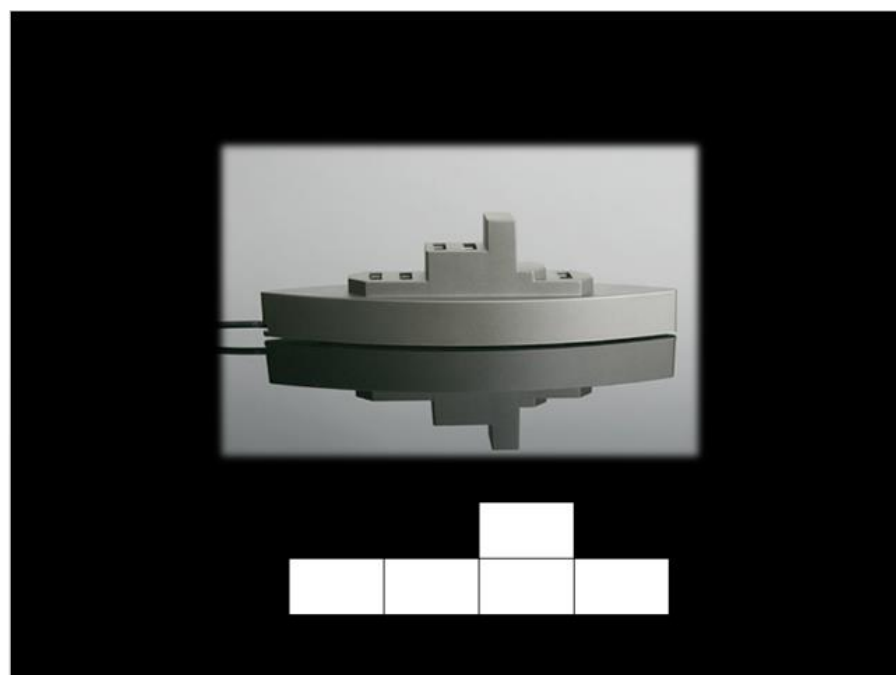
B 3 gatos e 1 pássaro

C 3 pássaros e 1 gato

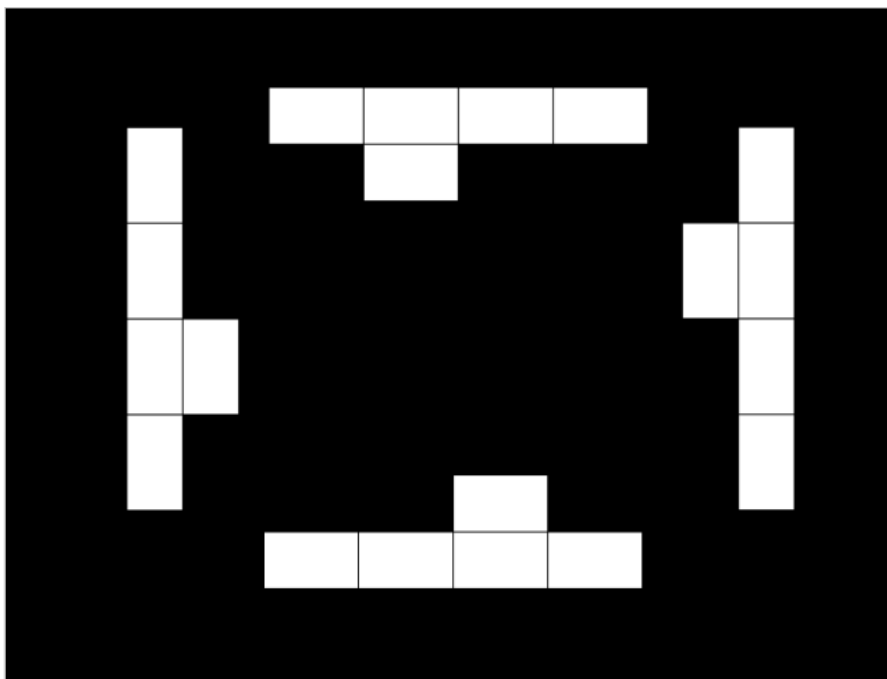
D 2 gatos e 2 pássaros



**Anexo 21 – Jogo “Batalha Naval”**



Em que posições pode estar o barco?



Escolhe um par ordenado.

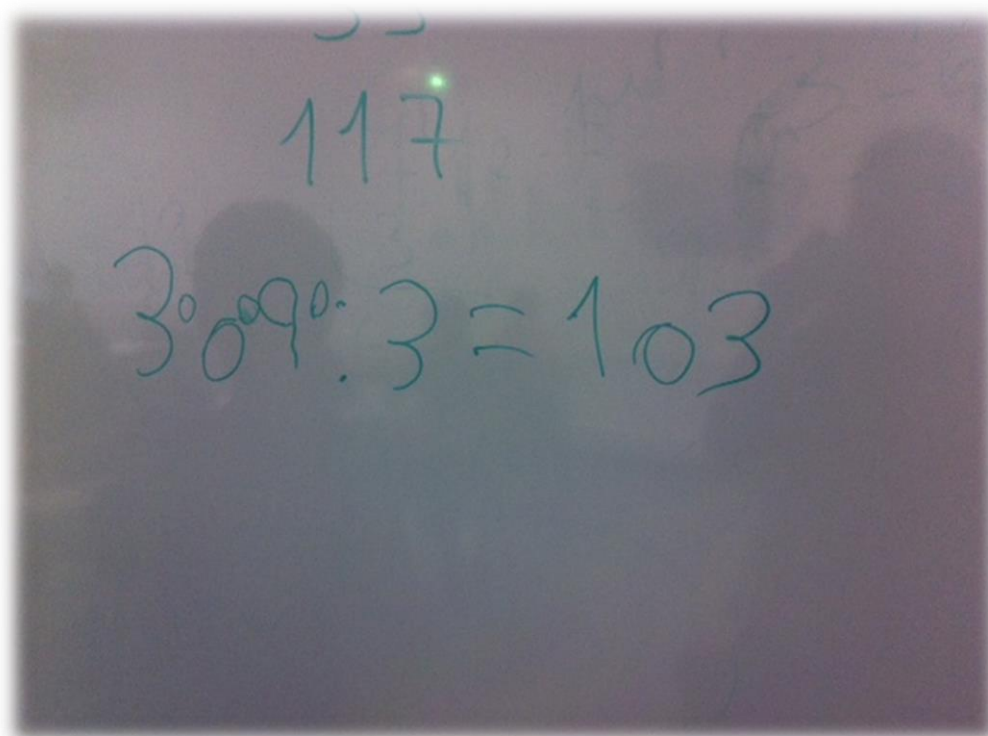
6	×	×	×	×	×	×
5	×	×	×	☹	×	×
4	×	×	☹	☹	×	×
3	×	×	×	☹	×	×
2	×	×	×	☹	×	×
1	×	×	×	×	×	×
0	1	2	3	4	5	6

☹



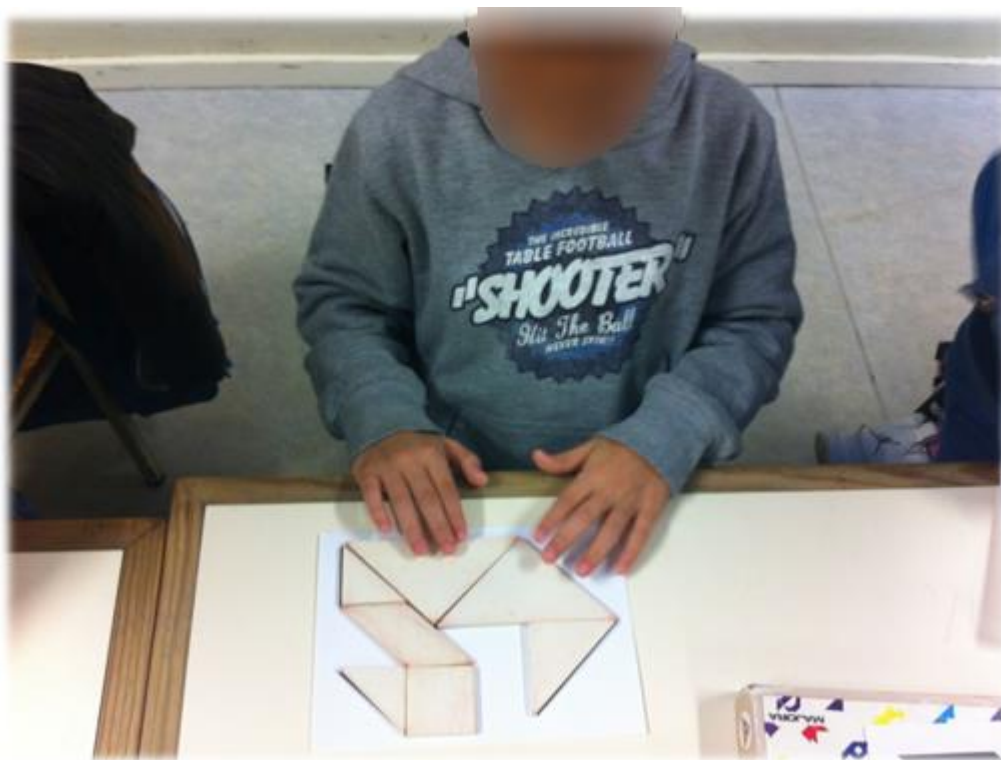


**Anexo 22 – Divisão com recurso ao cálculo mental**





## Anexo 23 – Regência com o Tangram





## Anexo 24 – Jogo do “Semáforo”





## Anexo 25 – Planificação da regência supervisionada no 2º CEB

Domínios/ Conteúdos	Descritores de desempenho	Percurso	Tempo	Materiais	Avaliação
Oralidade : Texto oral e texto escrito	<p><b>2. Utilizar procedimentos para registar e reter a informação.</b></p> <p>1. Preencher grelhas de registo.</p>	<p><b>Visualização de uma entrevista a João Manzarra</b></p> <p><b>Análise da entrevista:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem é João Manzarra?</li> <li>- Quem faz as perguntas? É sempre o mesmo?</li> <li>- Se é uma entrevista, como podemos designar o nome de quem faz as perguntas?</li> <li>- Será que eles já se conheciam? Porquê?</li> </ul> <p><b>Análise dos elementos paratextuais de uma entrevista escrita a João Manzarra</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qual é o título da entrevista?</li> <li>- O que sabemos sobre o entrevistado sem lermos a entrevista?</li> </ul> <p><b>Leitura de algumas passagens da entrevista por dois alunos, assumindo os papéis dos interlocutores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como é que o entrevistador faz uma entrevista? As perguntas serão sempre as mesmas? (Exemplo da primeira pergunta aplicada a outra personalidade)</li> <li>- Como estão destacadas as perguntas?</li> <li>- O que está escrito a negrito? <b>Sublinhar a verde: questões</b></li> <li>- Que parte do texto não está a negrito? <b>Rodear a verde: respostas</b></li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Quem faz as questões? Escrever ao lado da primeira pergunta: Entrevistador</li> <li>- Quem responde às questões? Escrever ao lado da primeira pergunta: Entrevistado</li> <li>- Que partes constituem a entrevista? Introdução, corpo do texto (questões e respostas) e conclusão/agradecimento</li> </ul> <p><b>Preenchimento de um registo da entrevista</b></p> <p>Entrevistador, entrevistado, tema, título, introdução, corpo do texto e conclusão/agradecimento</p> <p><b>Audição das características da entrevista</b></p> <p><b>Esquema semelhante ao vídeo:</b> leitura em voz alta pelos alunos de uma síntese da entrevista</p> <p><b>Visualização de várias entrevistas para comparar a estrutura</b></p>	<p>10'</p> <p>25'</p> <p>15'</p>	<p>Vídeo entrevista</p> <p>Entrevista formato escrito</p> <p>Folha registo</p> <p>Várias entrevistas digitalizadas</p>	<p>Formativa (grelha de avaliação)</p>

Domínios/ Conteúdos	Descrições de desempenho	Percurso	Tempo	Materiais	Avaliação
<p><b>Leitura e escrita:</b> Texto conversacional</p>	<p><b>18. Escrever textos diversos:</b></p> <p>2. Escrever o guião de uma entrevista.</p>	<p>- <i>Como começam as entrevistas?</i> - <i>Conseguimos distinguir as perguntas das respostas?</i> - <i>Há sempre uma introdução? Há sempre uma conclusão/agradecimento? E quando é escrito?</i></p> <p><b>Redação de uma entrevista</b>, em conjunto, a ser feita ao professor Óscar.</p> <p><b>Jogo final – Entrevisto-te</b></p> <p>Um aluno, escolhido aleatoriamente, escolhe um colega para fazer uma questão. De entre os números disponíveis, quem pergunta escolhe um número e lê a pergunta correspondente. Se acertar, o aluno que respondeu passa a fazer a pergunta a outro colega à escolha.</p> <p>Caso erre, quem estava a fazer a pergunta escolhe outro colega e outro número.</p>	<p>5'</p> <p>20'</p> <p>15'</p>	<p>Esquema resumo</p> <p>PWP</p>	<p>Formativa (grelha de avaliação)</p>

## Anexo 26 – Planificação da regência supervisionada no 1º CEB

<p>Escola: EB1/JI Falcão      Prof.ª Estagiária: Helena von Hafe      Data: 13/01/2013      Disciplina: Português</p> <p>Orientador Cooperante: Nuno Barrigão      Turma: 2ªA      Nº Alunos: 22      Tempo: 90 minutos</p>					
Domínios/ Conteúdos	Descritores de desempenho	Percurso	Tempo	Materiais	Avaliação
<p><b>Leitura e escrita:</b> Texto narrativo</p>	<p>Ler pequenos textos narrativos</p> <p><b>Organizar a informação de um texto lido</b> Indicar os aspetos nucleares do texto de maneira rigorosa, respeitando a articulação dos factos ou das ideias assim como o sentido do texto e as intenções do autor.</p>	<p><u>A professora lê o excerto, os alunos acompanham a leitura “Como se faz cor-de-laranja” tendo os alunos o excerto consigo.</u></p> <p><u>2ª leitura realizada por diferentes alunos</u></p> <p>Questionamento pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O que pretendia alcançar o menino?</li> <li>- Qual era o problema do menino?</li> <li>- Então como podemos acabar de preencher o título?</li> </ul> <p><u>Questões exploratórias do excerto</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que cores havia na caixa?</li> <li>- Como reagiu o menino? Qual é a frase no texto que nos indica que o menino teve esse sentimento?</li> <li>- Será que a caixa tinha penas? Então o que significa “que pena...”?</li> <li>- Alguém se aproximou do menino...de que forma? Como apareceu o cego?</li> <li>- Por que estaria o cego a sorrir? Estava a divertir-se com o desconhecimento do menino?</li> </ul> <p><u>Resolução do exercício de compreensão do texto</u></p> <p><u>Leitura de três alunos das linhas 12 e 13, interpretando o menino, o narrador e o cego</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como reagiu o cego à hesitação do menino?</li> <li>- Escrita no quadro das duas formas “Diz!” e “Diz?”</li> <li>- E como se lê “Como se faria?” E se tivéssemos aí um ponto de exclamação?</li> <li>- Como disse o cego que era o sol?</li> <li>- Escrita no quadro da enumeração. Leitura sem vírgulas e com vírgulas.</li> <li>- Que sinais de pontuação vimos até agora?</li> </ul> <p><u>Realização do jogo da Pontuação</u></p> <p>Estão escritas no quadro várias frases por pontuar para os alunos arrastarem os sinais certos (., ?, !, .):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abriu os olhos tristes e cansados</li> <li>- O que é isso</li> </ul>	45'	Excerto com um exercício de compreensão	Formativa

Domínios/ Conteúdos	Descritores de desempenho	Percurso	Tempo	Materiais	Avaliação
<b>Leitura e escrita:</b> Sinais de pontuação: ponto (final); ponto de interrogação, ponto de exclamação e vírgula	<b>Mobilizar o conhecimento da pontuação:</b> Identificar e utilizar adequadamente os seguintes sinais de pontuação: ponto final e ponto de interrogação. Identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações	- Que bom - Excelente ideia - Hoje trouxe fruta para lanchar - Cuidado - Queres ir ao cinema?  <u>Preenchimento de uma tabela</u> A professora escreve no quadro para os alunos copiarem. Conforme se vai avançando nos sinais de pontuação, é pedido às crianças que criem outros exemplos.  Ponto final (.) – Indica o fim da frase. Exemplo: “O menino hesitava.” Ponto de Interrogação (?) – Indica perguntas. Ex.: “Como se faria?” Ponto de exclamação (!) – Transmite emoções, surpresa, admiração. Ex.: “Que pena!” Vírgula (,) – indica pausa nas frases. Ex.: “Verdes, amarelos, cor-de-laranja”	45’	Sinais de pontuação; Excerto do texto;	Formativa: Grelha de avaliação

### Como se faz \_\_\_\_\_

Deram ao menino uma caixa de aguarelas. Que pena a caixa de aguarelas não ter cor-de-laranja! Como se faria? Que outras cores se devia misturar para conseguir cor-de-laranja?

O menino não sabia. Seria assim tão difícil conseguir fazer cor-de-laranja?!

Aproximou-se um cedo, cautelosamente, tacteando os troncos das árvores.

O menino falou do cor-de-laranja enquanto o cego sorria.

- Então, diz-me: de que cor é o Sol? – perguntou o cego.

- Amarelo – respondeu o menino.

- Isso, amarelo, alegre, risonho. E a terra, de que cor é?

- A terra é castanha e em alguns bocados parece... - o menino hesitava.

- Diz!

- ... parece vermelha.

- Pois, vermelha. Agora repara: o sol, que estende o seu calor sobre a terra, faz crescer as árvores, abrir as folhas, despontar os ramos, arredondar os frutos.

Diz-me: de que cor são os frutos?

- Verdes, amarelos, cor-de-laranja. Junta o amarelo do Sol ao vermelho da terra... Vai depressa acabar de pintar.

O menino correu para casa, misturo as cores, e as algas alaranjadas surgiram no papel.

António Torrado, *Como Se Faz Cor-de-laranja*,  
Edições Asa (adaptado)



Assinala com **V** (verdadeiro) ou **F** (Falso) a seguintes afirmações.

Deram ao menino um saco de aguarelas.	
O menino não sabia como fazer cor-de-laranja.	
Quem ajudou o menino foi um cego.	
O cego ajudou o menino perguntando as cores do sol e da lua.	
Para fazer cor-de-laranja o menino tem de juntar amarelo com verde.	

Sinais de Pontuação

. ? ! ,

Sinal	Nome	Exemplo
.	Ponto final	“Vai depressa acabar de pintar.”



## Anexo 27 – Documento resumo “Entrevista”

# Entrevista

A **entrevista** é um texto em forma de diálogo em que um (ou mais do que um) dos interlocutores faz perguntas a outro. O objetivo é dar a conhecer a pessoa entrevistada: quem é, qual a sua atividade, que opinião tem sobre determinado assunto...

### Como elaborar um guião de entrevista?

- **Definir o tema**
- **Escolher o entrevistado** (se este for o elemento principal da entrevista deverá ser selecionado antes do tema);
- **Recolher informações;**
- **Elaborar as questões:**



- **Seguir uma estrutura:**

## Introdução

- O entrevistador apresenta brevemente o entrevistado e/ou explica a razão que motivou a entrevista

## Corpo da entrevista

- Questões e respostas - registadas exatamente como o entrevistado respondeu com pequenas alterações, se necessárias, para tornar mais compreensível
- Parágrafo final (síntese, despedida, agradecimento,...)

### Registo da entrevista a João Manzarra

---

<b>Entrevistador</b>	
<b>Entrevistado</b>	
<b>Tema</b>	
<b>Título</b>	
<b>Introdução</b>	
<b>Corpo da entrevista</b>	Linhas      a
<b>Conclusão/ Agradecimento</b>	

## Anexo 28 – Guião de entrevista

### Guião de Entrevista

Entrevistado: Professor Óscar

Entrevistador: Turma 5<sup>o</sup>G

**Professor na EB2/3 do Cerco, é responsável pela Sala de Acompanhamento Disciplinar, e é a si que os alunos se dirigem quando há algum problema.**

#### Sobre a profissão...

Que funções exerce nesta escola?

O que fazia antes de ser assessor da direção?

Gostava de vir a ser o diretor da escola?

Como descreve o seu dia-a-dia? Gosta de trabalhar aqui?

Gosta de ser professor? Se não fosse professor que profissão gostaria de ter?

Que disciplinas pode lecionar?

O que mais gosta de fazer na escola?

#### Sobre a SAD...

Por que é que existe a SAD?

Os alunos acham que o professor é o responsável por impor a disciplina nesta escola. O que pensa sobre isso?

Como se sente quando suspende um aluno? Pensa duas vezes antes de o fazer?

Costuma ir para casa a pensar no que aconteceu na escola?

Como descreve a sua relação com os alunos e que conselho lhes daria?

#### Para terminar...

Descreva-se em três palavras.



## Anexo 29 – Guião de escrita “O Príncipe Nabo”

### *Guião de escrita*

Este guião vai ajudar-te a seres criativo para inventares um final para a história.

Escolhe as personagens que vão entrar, o local onde vai decorrer e responde às perguntas que se seguem. Estarás depois pronto a escrever tudo num só texto no teu caderno. Bom trabalho!

#### Personagens:

Princesa  Músico  Príncipe  Marechal   
Bobo  Mademoiselle  Outro: \_\_\_\_\_

#### Local:

Cozinha  Sala de festas  Sala de jantar   
Jardim  Outro: \_\_\_\_\_

Quando a princesa espreita para a sala de festas, alguém a vê?

\_\_\_\_\_

Por que razão estará a princesa com “um grande xaile a cobrir o vestido”?

\_\_\_\_\_

Qual será a reação do príncipe Nabo da Nabolândia quando vir a princesa Beatriz no seu castelo?

\_\_\_\_\_



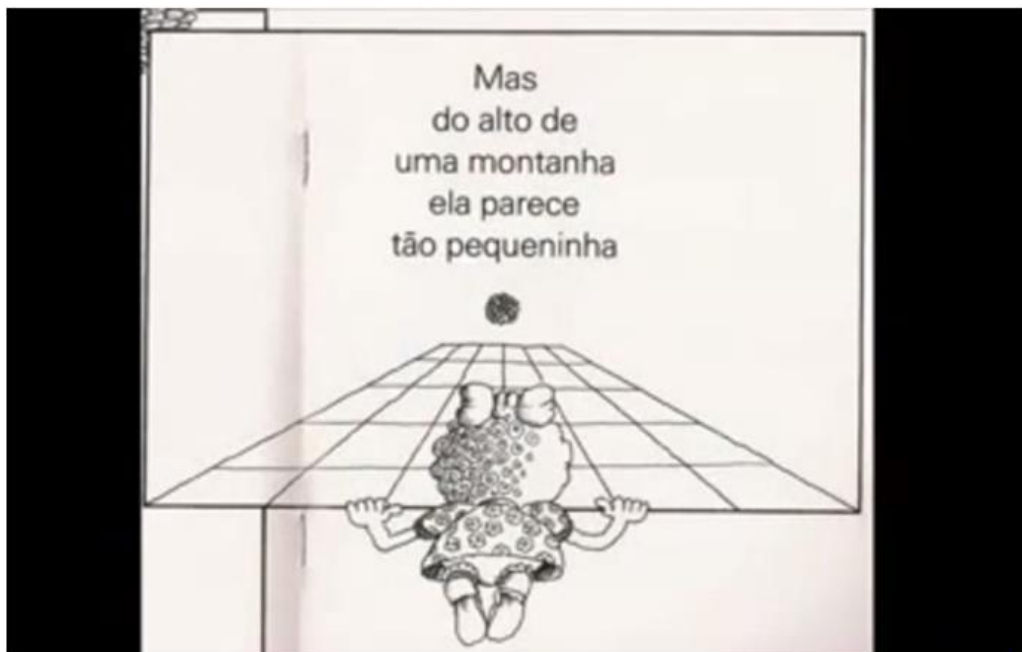
Anexo 30 – PowerPoint “O Frio pode ser Quente”, Jandira Masur

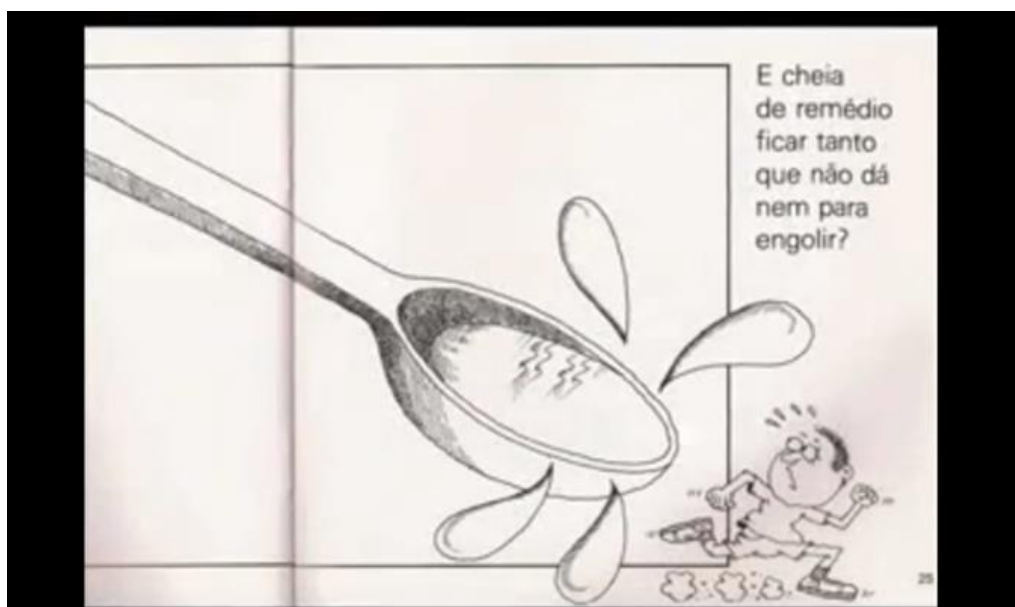
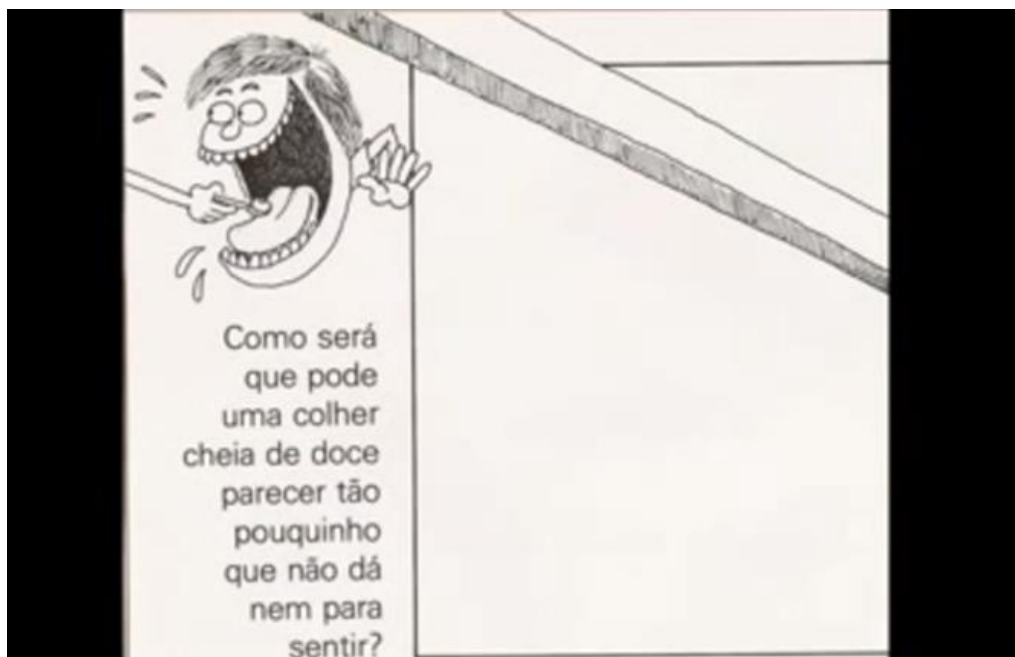




Por que será que  
numa noite a lua é  
tão pequena e fininha  
e outra noite ela fica  
tão redonda e gordinha  
para depois ficar de novo  
daquele jeito estreitinha?  
Depende do quê?  
Depende do dia  
que a gente vê

11







O  
pouco  
pode ser  
muito  
O  
quente  
pode ser  
frio



Curto e comprido  
Bom e mau  
Vazio e cheio  
Bonito e feio

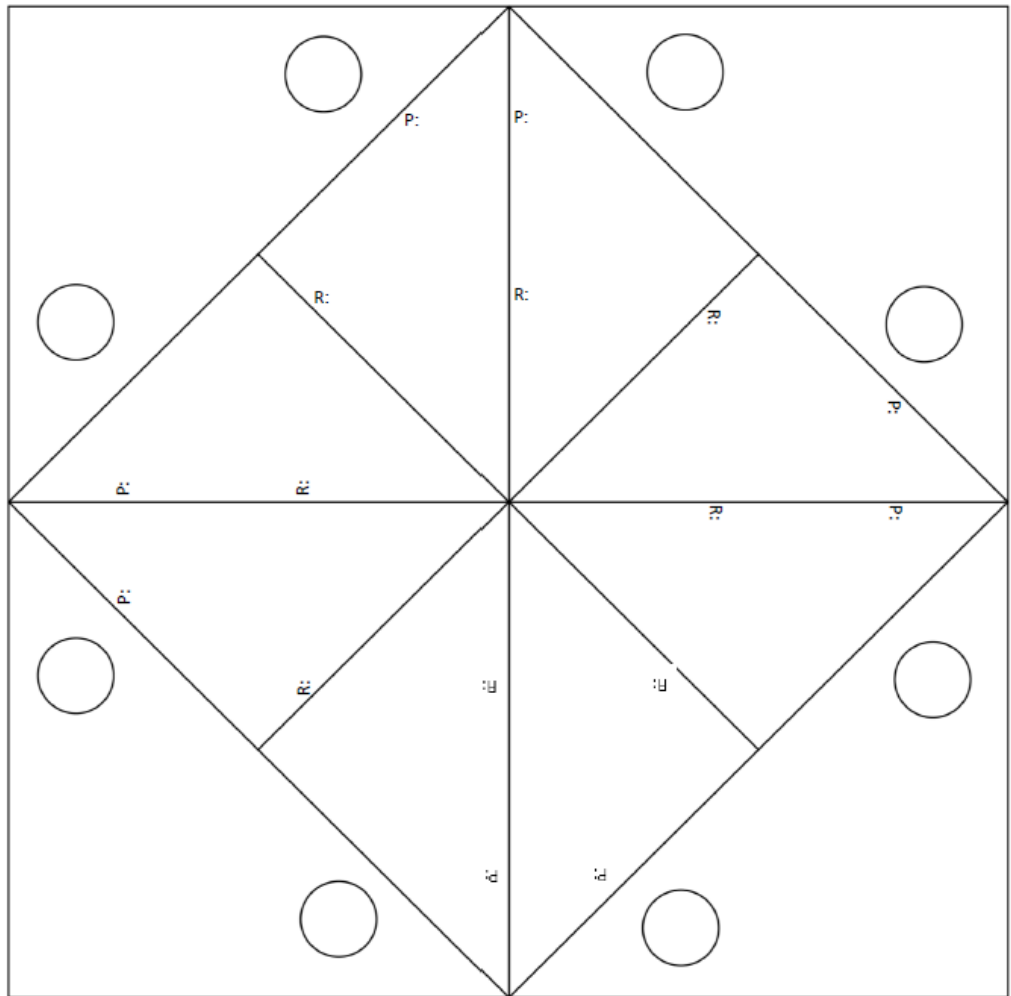
São jeitos  
das coisas ser  
Depende do jeito  
da gente ver

31

Realizado por  
Ana Ferraz  
Helena von Hafe

Excerto; com supressões; adaptado

**Anexo 31 – Fotografia cocas**





## Anexo 32 – Planificação da regência de Articulação de Saberes

Escola: EBI/JI Falcão	Prof.ª Estagiária: Helena von Hafe	Data: 14/01/2014	Hora: 14h-15h
Orientador Cooperante: Nuno Barrigão	Turma: 2ºA	Nº Alunos: 22	Disciplinas: Português, Estudo do Meio

Domínios / Conteúdos	Descritores de desempenho	Atividades	Tempo	Materiais	Avaliação
<b>Oralidade</b> : Texto oral  <b>Iniciação à Educação Literária</b>	<b>Ouvir ler textos literários:</b> Ouvir ler obras de literatura para a infância  <b>Compreender o essencial de textos escutados:</b> - Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações. - Descobrir regularidades na cadência dos versos. - Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história. - Fazer inferências de sentimento / atitude. - Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.	<u><b>Motivação</b></u> Assim que os alunos entram na sala, deparam-se com vários resíduos sólidos domésticos espalhados pela sala de aula, criando um ambiente desagradável. Entre a sujidade, pode ver-se algumas pegadas de animais, o livro e um carimbo. É sugerido que ajudem a arrumar tudo para uma caixa exceto o livro que, se estava ali, então vai ser lido. É feita a alusão à presença de um animal, questionando que animal poderá ser, através das pegadas.	5'	Resíduos; Livro, terra, carimbo,	Formativa: Grelha de avaliação
		<u><b>Desenvolvimento</b></u> <b>Pré-leitura</b> - Questionamento dos elementos paratextuais: capa, título, autor. - Observação das imagens do livro para imaginação da história. - Referência ao texto poético: está escrito em estrofes de quatro versos, sendo que as palavras rimam entre si.	20'	Livro	
		<b>Leitura</b> , pela professora, do livro <i>O caso do sacco</i> , de Eric Many - Reflexão/discussão: • Sobre o conteúdo e a mensagem da história do livro, comparando-a com a história criada através das imagens; • Sobre a personagem do lobo, nomeadamente o seu comportamento enquanto transportava um sacco.	<b>Pós-leitura</b> - Realização do jogo “Sabe ou Não Sabe”. Através de uma roleta com fotografias, a professora roda para ver qual o aluno que vai começar a jogar. Este escolhe um resíduo doméstico que se encontra na caixa, sendo que este objeto tem um desafio. Deve ler e responder oralmente à questão.  Se o aluno acertar, a professora escreve a resposta no quadro e os alunos copiam-na para o esquema que se encontra na ficha. Segue-se outro aluno escolhido através da roleta, e assim sucessivamente.  Caso um aluno falhe a questão, escolhe outro colega para responder. Se acertar, joga na roleta para ver quem vai jogar.  Questões do jogo: - <i>Qual é o tempo da ação? Onde ocorreu a história?</i> - <i>Quais são as personagens principais?</i>	Roleta Esquemas	

Domínios / Conteúdos	Descritores de desempenho	Atividades	Tempo	Materiais	Avaliação
<b>Iniciação à Educação Literária</b>	<p><b>Compreender o essencial de textos escutados:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações.</li> <li>- Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história.</li> <li>- Fazer inferências de sentimento / atitude.</li> <li>- Expressar sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Porque andava o lobo com sacos?</i></li> <li>- <i>O que sentiu a galinha quando viu o lobo com o saco às costas?</i></li> <li>- <i>O que significa a expressão “Vem lá grossa intriga?” (p.1)</i></li> <li>- <i>Porque é que os animais foram chamados de “ingênuos?” (“E começaram, ingênuos./ A carregar os resíduos.”)</i></li> <li>- <i>Quais eram as cores dos sacos? O que significavam?</i></li> <li>- <i>Por que decidiu o lobo ir por um caminho diferente do dos animais?</i></li> <li>- <i>O que fizeram os animais para arrumar o lixo corretamente nos ecopontos?</i></li> <li>- <i>O que sentia o lobo quando andava com o saco às costas?</i></li> <li>- <i>O que sentiu o lobo quando viu que os outros animais o queriam expulsar?</i></li> <li>- <i>O que farias se tu fosses o lobo e te quisessem expulsar da floresta?</i></li> <li>- <i>Interpreta a última imagem do livro.</i></li> <li>- <i>O que farias se tu fosses a galinha?</i></li> <li>- <i>O que achas do comportamento dos animais?</i></li> </ul>	25’	Resíduos; Livro; Carimbo	Formativa: Grelha de avaliação
<b>Oralidade</b> :Texto oral	<p><b>Produzir discursos:</b></p> <p>Recontar e contar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>O que fez o lobo para não ter que arrumar o lixo?</i></li> <li>- <i>Se fosses presidente dos animais do bosque que regras escreverias na placa à entrada da floresta?</i></li> <li>- <i>Qual foi a parte mais interessante da história? Porquê?</i></li> </ul> <p>Quando os alunos acertam, recebem um carimbo de um rato numa mão, como sinal de que o rato passou pela escola</p> <p><b>Consolidação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconto: através de imagens do livro, os alunos têm de recontar a história em conjunto. A professora completa o exercício no computador, formando um livro, e os alunos copiam para uma folha já com as imagens impressas.</li> <li>- Colagem do resumo no caderno</li> </ul>	10’	Jogo Storyjumper Computador Projektor Tela  Resumo papel	

## O caso do saco

**Personagens:**

**Tempo e Espaço:**

**Cores do saco:**

**O lobo andava com sacos**

**Para arrumarem o lixo corretamente nos ecopontos, os animais**

**Para não arrumar o lixo, o lobo**



### Anexo 33 – Materiais espalhados pelo chão



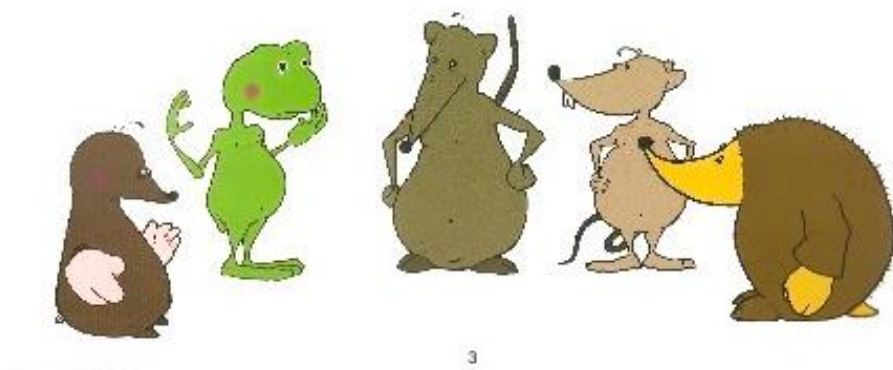


**Anexo 34 – História online “O caso do Saco”**





Mas, cinco animais descobriram-no e pensavam que o lobo os queria comer. Decidiram, então, expulsá-lo da floresta.



Mais tarde, perceberam que o lobo não queria comer os animais mas sim limpar a floresta. Partiram, então, todos para ajudar a recolher o lixo e a colocar nos ecopontos.



Sem saberem, os animais estavam muito cansados, e o lobo escondido a dormir.



**Anexo 35 – Fotografia “Teatro de fantoches”**





**Anexo 36 – Fotografia vulcão**





## Anexo 37 – Teatro S. Martinho



### Lenda de S. Martinho

**Narrador** – Certo dia, Martinho saiu montado no seu cavalo. Era um dia de forte tempestade. Estava frio e trovejava sem parar. O vento soprava forte e chovia torrencialmente. Martinho vestiu uma grossa capa vermelha para se proteger do mau tempo. Mas aquela viagem foi interrompida pelo pedido de socorro de um mendigo cheio de fome e frio que implorou.

**Mendigo** – Soldado, amigo, ajuda-me! Tenho fome e tenho tanto frio...por favor, salva-me!

**Narrador** – Martinho parou o seu cavalo e decidiu ajudar o mendigo. Com a espada, Martinho cortou ao meio a capa que trazia vestida e ofereceu metade ao mendigo.

**Martinho** – Toma metade da minha capa. Cobre-te com ela e aquece-te.

**Narrador** – Martinho sentia-se feliz por ter ajudado o pobre mendigo. Montou a cavalo e partiu a galope. De repente, a tempestade parou. As nuvens desapareceram, o sol brilhou e aquele dia encheu-se de luz e calor, como se fosse um belo dia de verão. E para que os homens se lembrem que é importante ser solidário, todos os anos, por altura do magusto, o sol brilha. É o verão de S. Martinho.



**Anexo 38 – Fotografias das crianças no IPATIMUP**





**Anexo 39 – Materiais construídos para o encontro com o escritor**





## Anexo 40 – Questionário das crianças

No âmbito da Unidade Curricular de Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação da Escola Superior de Educação do Porto, realizo o seguinte questionário para compreender como te envolves quando assistes a lutas ou estás envolvido nelas. Sê sincero nas tuas respostas! Completa-o, pintando de verde (●) se já reagiste alguma vez dessa maneira ou de amarelo (●) se nunca o fizeste.

Sexo: Masculino  Feminino

### Quando assisto a uma luta:

Aproximo-me para conseguir ver melhor .....

Vou dizer a um adulto .....

Tento separar quem está a lutar .....

Deixo-os lutar para se entenderem .....

Fico a olhar pois não sei que fazer .....

### Quando alguém me bate:

Também lhe bato .....

Afasto-me e vou dizer a algum adulto .....

Afasto-me e não digo a ninguém o que se passou .....

Bato-lhe e fujo.....

### Quando estou chateado com alguém:

Sou o primeiro a bater no colega .....

Afasto-me para não arranjar problemas .....

Dou-lhe pontapés .....

Aproximo-me para o desafiar .....

Insulto-o .....

**Quando não concordo com o que dizem:**

Dou a minha opinião calmamente.....

Respondo mal e sou bruto .....

Tento perceber o que os outros pensam .....

## Anexo 41 – Questionário das auxiliares de ação educativa



Os conflitos entre alunos na perspetiva das auxiliares de ação educativa

### Os conflitos entre alunos na perspetiva das auxiliares de ação educativa

Cara auxiliar,

No âmbito da Unidade Curricular – Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação, do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, o seguinte questionário visa compreender algumas atitudes dos adultos e das crianças perante conflitos.

Este questionário é anónimo.

Desde já agradeço o seu tempo dispensado.

#### Com que frequência assiste a conflitos?

- Raramente  
 Pouco frequente  
 Frequente  
 Muito frequente  
 Outra

#### Com que frequência as crianças vêm ter consigo a relatar algum conflito para os ajudar a resolver?

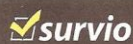
- Raramente  
 Algumas vezes  
 Sempre  
 Outra

#### Como reage quando assiste a algum conflito?

procuro saber o que se passou e chamo a atenção  
para que não volte a acontecer

#### Como reage quando alguma criança lhe vem fazer queixa de algum conflito que teve?

procuro resolver se não conseguir peço a ajuda do  
professor



inquéritos on-line para grátis – [www.survio.com](http://www.survio.com)

1

As seguintes opções representam alguns motivos para o início de um conflito. Ordene-as de 1 a 7, sendo 1 o motivo mais frequente e 7 o motivo menos frequente.

- Injustiça
- Mentira
- Egoísmo
- Diferença de idades
- Racismo
- Superioridade
- incapacidade de diálogo
- Outra

Na sua opinião, como poderia ser diminuída a ocorrência de conflitos entre os alunos no recreio da escola?

deixaram fazer os jogos que se faziam antigamente porque se estivessem entretidos não tinham tempo para se agredirem

## Os conflitos entre alunos na perspetiva das auxiliares de acção educativa

Cara auxiliar,

No âmbito da Unidade Curricular – Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação, do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, o seguinte questionário visa compreender algumas atitudes dos adultos e das crianças perante conflitos.

Este questionário é anónimo.

Desde já agradeço o seu tempo dispensado.

### Com que frequência assiste a conflitos?

- Raramente  
 Pouco frequente  
 Frequente  
 Muito frequente  
 Outra

### Com que frequência as crianças vêm ter consigo a relatar algum conflito para os ajudar a resolver?

- Raramente  
 Algumas vezes  
 Sempre  
 Outra

### Como reage quando assiste a algum conflito?

*Tento resolver*

### Como reage quando alguma criança lhe vem fazer queixa de algum conflito que teve?

*Tento perceber para os tornar amigos.*

As seguintes opções representam alguns motivos para o início de um conflito. Ordene-as de 1 a 7, sendo 1 o motivo mais frequente e 7 o motivo menos frequente.

- Injustiça
- Mentira
- Egoísmo
- Diferença de idades
- Racismo
- Superioridade
- incapacidade de diálogo
- Outra

Na sua opinião, como poderia ser diminuída a ocorrência de conflitos entre os alunos no recreio da escola?

Talvez se fizessem animador socio cultural para os manter mais divertidos pois não sabem brincar.

## Os conflitos entre alunos na perspetiva das auxiliares de acção educativa

Cara auxiliar,

No âmbito da Unidade Curricular – Projeto: Conceção, Desenvolvimento e Avaliação, do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, o seguinte questionário visa compreender algumas atitudes dos adultos e das crianças perante conflitos.

Este questionário é anónimo.

Desde já agradeço o seu tempo dispensado.

### Com que frequência assiste a conflitos?

- Raramente  
 Pouco frequente  
 Frequente  
 Muito frequente  
 Outra

### Com que frequência as crianças vêm ter consigo a relatar algum conflito para os ajudar a resolver?

- Raramente  
 Algumas vezes  
 Sempre  
 Outra

### Como reage quando assiste a algum conflito?

*Tenta-se resolver*

### Como reage quando alguma criança lhe vem fazer queixa de algum conflito que teve?

*Ponho-os a pensar*

As seguintes opções representam alguns motivos para o início de um conflito. Ordene-as de 1 a 7, sendo 1 o motivo mais frequente e 7 o motivo menos frequente.

- Injustiça
- Mentira
- Egoísmo
- Diferença de idades
- Racismo
- Superioridade
- incapacidade de diálogo
- Outra

Na sua opinião, como poderia ser diminuída a ocorrência de conflitos entre os alunos no recreio da escola?

Eles estarem entretidos com jogos como por exemplo a maceca, as cordas, ler estórias.

## Anexo 42 – Cronograma

<b>Tarefas</b>	<b>Out</b>	<b>Nov</b>	<b>Dez</b>	<b>Jan</b>	<b>Fev</b>	<b>Mar</b>	<b>Abr</b>
Escolha do tema	X	X					
Definição das questões-problema e dos objetivos			X	X			
Aplicação dos questionários			X		X		
Semana das atividades					X		
Revisão da Literatura					X	X	X
Análise dos dados recolhidos						X	X
Redação do projeto						X	X
Redação da análise dos resultados e das conclusões							X



## Anexo 43 – Imagens de conflitos



Imagem retirada de [http://www.istoe.com.br/reporthagens/195990\\_ESTRESSE+INFANTIL](http://www.istoe.com.br/reporthagens/195990_ESTRESSE+INFANTIL) a 25 de janeiro de 2014

Imagem retirada de <http://saudeinfantil.blog.br/2012/07/bullying-e-exclusao-podem-prejudicar-jovens/> a 25 de janeiro de 2014



Imagem retirada de <http://albirio.com/2011/07/11/a-elevada-destruicao-de-patrimonio-em-conflitos-familiares/> a 25 de janeiro de 2014

Imagem retirada de <http://condominiosc.com.br/2013/05/conflitos-ondominiais-um-desafio-constante/> a 25 de janeiro de 2014





## Anexo 44 – Sketch's das crianças





## Anexo 45 – Guiões dos conflitos

### Guião - \_\_\_\_\_

**Personagens:** três crianças e um adulto

**Conflito:** Dois alunos estão a lutar, outra criança está a assistir e o adulto está longe a limpar o chão.

**Ação:** As duas crianças começam a lutar. A criança que está mais afastada aproxima-se para ver quem está a lutar e tenta separar.

**Questão- problema:** O que deve fazer a criança que está a assistir?

### Guião - \_\_\_\_\_

**Personagens:** Quatro crianças

**Conflito:** Duas crianças estão a discutir sobre as regras de um jogo. Cada uma tem um amigo que o vai defender.

**Ação:** As duas crianças começam a discutir. Os amigos aproximam-se e tentam defender o próprio amigo acusando o outro.

**Questão- problema:** O que devem fazer as crianças que não estavam envolvidas na discussão?

### Guião - \_\_\_\_\_

**Personagens:** Quatro crianças

**Conflito:** Três crianças estão a jogar à bola e proíbem o outro colega de jogar.

**Ação:** As três crianças jogam à bola e o quarto colega fica afastado a olhar. Pede para jogar mas os colegas não deixam.

**Questão- problema:** O que deve fazer a criança que ficou de fora?

**Guião - \_\_\_\_\_**

**Personagens:** Quatro crianças

**Conflito:** Dois a dois, as crianças jogam aos cromos. Numa jogada, um elemento de um grupo comete um erro e dá a vitória à equipa contrária. O elemento da sua equipa culpa-o por terem perdido.

**Ação:** As crianças estão a jogar aos cromos duas a duas e o jogo é interrompido quando uma criança comete um erro ao jogar e dá a vitória à equipa contrária. O elemento que errou é acusado pelo colega de terem perdido o jogo por sua causa e começam a discutir.

**Questão- problema:** Como devem reagir os elementos da equipa que perdeu?

**Guião - \_\_\_\_\_**

**Personagens:** Duas crianças e um adulto

**Conflito:** Uma criança dá um pontapé na outra.

**Ação:** Sem contar, uma criança leva um pontapé do colega. O adulto não se apercebe.

**Questão- problema:** O que deve fazer a criança que levou o pontapé?

**Guião - \_\_\_\_\_**

**Personagens:** Duas crianças e um adulto

**Conflito:** Dois colegas estão a brincar e um deles parte os óculos ao outro.

**Ação:** Enquanto estão a brincar, um colega parte os óculos ao outro. Na presença de um adulto, a criança responsável por ter partido os óculos defende-se acusando o outro. O professor repreende o dono dos óculos, injustamente.

**Questão- problema:** O que deve fazer a criança que partiu os óculos?

**Anexo 46 – Crianças com cartazes**





**Anexo 47 – Guião de observação das crianças**

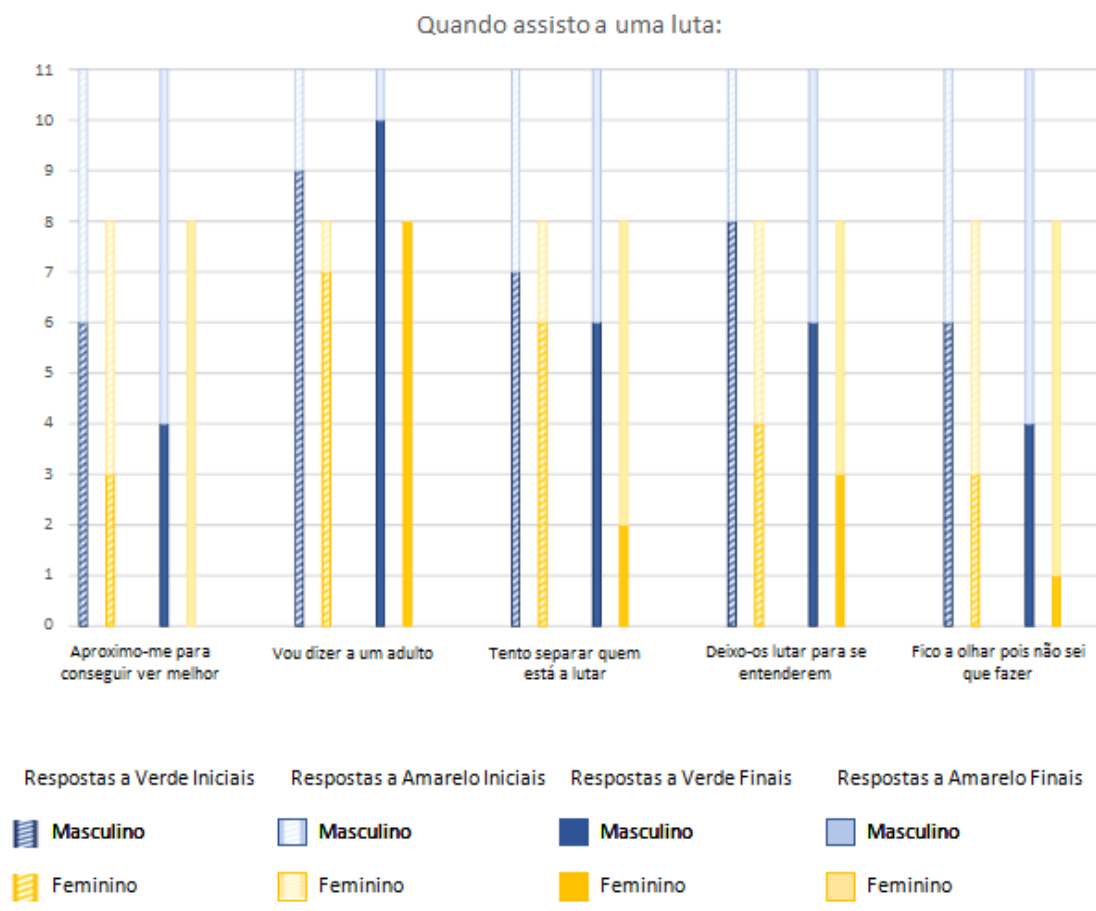
# Quantas vezes...

<b>Tive de chamar um adulto</b>	<b>Vi colegas a lutar</b>	<b>Ajudei um colega</b>	<b>Me envolvi em conflitos</b>



## **Anexo 48 – Figuras e estudo da Análise de dados**

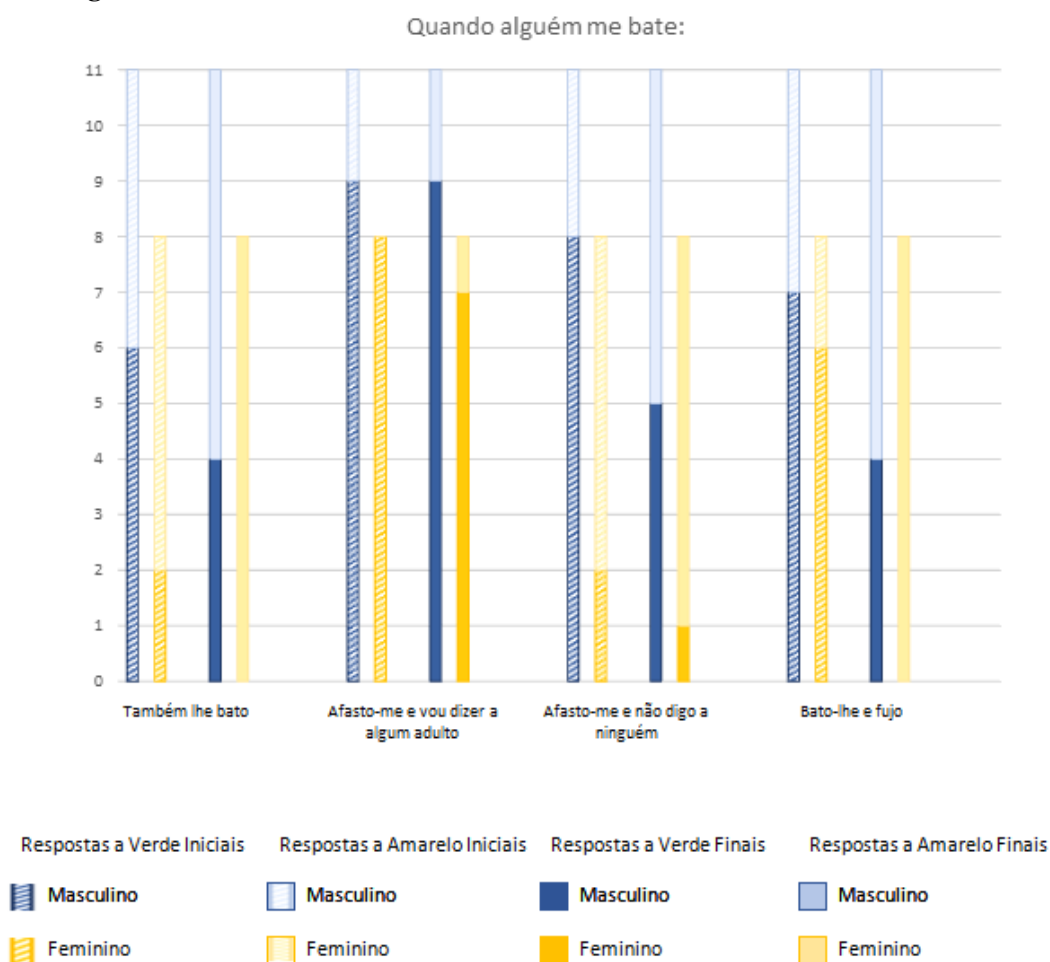
Analisando a primeira figura, relativa à questão “Quando assisto a uma luta:”, o dobro de indivíduos do gênero masculino disse, inicialmente, aproximar-se para ver melhor comparativamente com os do gênero feminino, sendo os dados obtidos de seis e três, respectivamente. No segundo questionário, o número de elementos do gênero masculino diminuiu para quatro, havendo, por isso, uma diminuição de dois elementos, enquanto que nas raparigas a diferença foi de três, sendo que todas afirmam não se aproximarem para ver melhor. Na alínea seguinte, quase todos os rapazes (nove) afirmam ir dizer a um adulto quando estão perante uma luta, assim como as raparigas, tendo apenas uma dito não reagir dessa maneira. Nas respostas ao segundo questionário, apenas um rapaz continua sem ir dizer a um adulto, enquanto que todas as raparigas assumem agora fazê-lo. Na terceira alínea da figura 1, sete em 11 rapazes disse, no questionário inicial, tentar separar quem está a lutar e, das oito raparigas, sete afirmaram fazê-lo. No questionário pós-ação, o número de rapazes diminuiu um valor, ao contrário das raparigas passaram a ser apenas duas a dizer que tentam separar. Na quarta alínea, “Deixo-os lutar para se entenderem”, oito rapazes e quatro raparigas assumiram que o fazem, mudando de atitude dois rapazes e uma rapariga que desta vez dizem já não o fazer. Na última alínea desta figura, seis rapazes e três raparigas pintaram que ficam a olhar pois não sabem que fazer, tendo, da segunda vez, apenas quatro rapazes e uma rapariga continuado na mesma situação.



**Figura 1 - Quando assisto a uma luta**

Passando a analisar a segunda figura com o título “Quando alguém me bate”, seis rapazes e duas raparigas assinalaram também bater no outro. No questionário final, as respostas foram contraditórias, uma vez que o número de rapazes diminuiu dois valores, enquanto que nas raparigas houve um aumento de dois valores. Na segunda alínea, “afasto-me e vou dizer a algum adulto”, nove rapazes afirmaram fazê-lo e todas as oito raparigas também. Da segunda vez que o questionário foi implementado, o número de rapazes manteve mas o número de raparigas diminuiu um valor. A terceira alínea, por sua vez, tem resultados bem diferentes entre os dois géneros, mas semelhantes entre as duas implementações. Da primeira vez, oito rapazes afirmaram afastar-se e não dizer nada a ninguém quando lhes batem, diferenciando três valores a menos para o questionário final. Quanto às raparigas, apenas duas

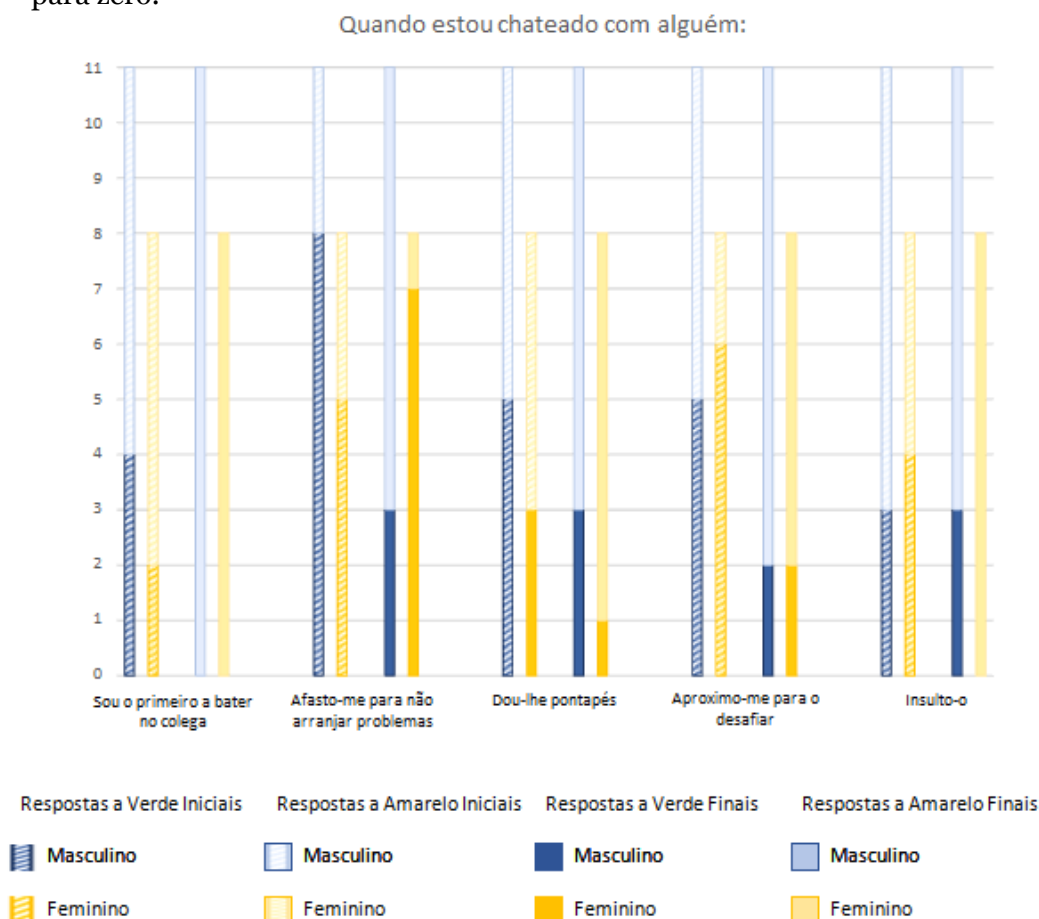
assinalaram fazê-lo inicialmente, tendo o resultado final alterado para apenas uma rapariga. Na última alínea desta questão, sete rapazes e seis raparigas assumiram bater no colega e fugir, tendo a diferença para o questionário final sido de menos três respostas nos rapazes e menos as seis respostas das raparigas, terminando, assim, com todas as raparigas a não baterem e fugirem dos colegas.



**Figura 2 - Quando alguém me bate**

Na figura número três, “Quando estou chateado com alguém”, a primeira alínea teve resultados bem diferentes nas duas implementações, sendo que da primeira vez quatro rapazes e duas raparigas assinalaram serem os primeiros a baterem no colega, passando no segundo questionário a zero crianças a baterem nos colegas. Na alínea seguinte, oito rapazes e cinco raparigas afirmaram afastarem-se para não arranjam problemas no questionário

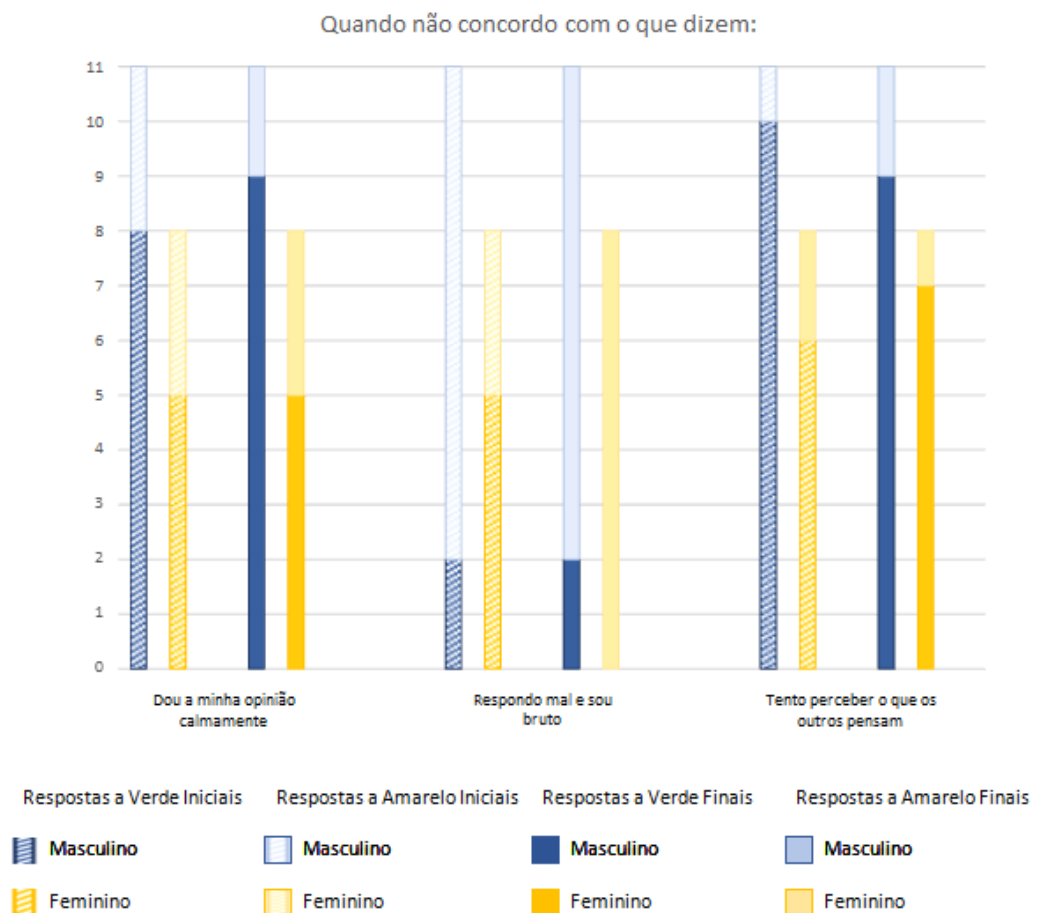
inicial. Da segunda vez, o número de indivíduos do género masculino diminuiu para três contrariamente ao número de indivíduos do género feminino que aumentou para sete. Na terceira alínea, “Dou-lhe pontapés”, cinco rapazes e três raparigas assinalaram a verde concordando que tomavam esta decisão, alterando no final para três rapazes e uma rapariga a continuar a fazê-lo. Na alínea seguinte cinco rapazes e seis raparigas dizem aproximarem-se para desafiar o colega, tendo alterado as suas perceções para dois indivíduos de ambos os géneros. Na última alínea, no questionário inicial, três rapazes afirmaram insultar quando se chateiam com alguém, tendo este valor mantido no questionário final. Contudo, o mesmo não se verifica com as raparigas pois inicialmente quatro assinalaram insultar o colega, tendo este valor reduzido para zero.



**Figura 3 - Quando estou chateado com alguém**

Por fim, na última figura intitulada de “Quando não concordo com o que dizem”, na primeira alínea apenas três indivíduos dos dois géneros

assinalaram não dar a sua opinião calmamente. Contrariamente ao esperado, na segunda alínea apenas dois rapazes dizem responderem mal e serem brutos, contrapondo com as cinco raparigas que têm a mesma opinião. Na terceira e última alínea, apenas um rapaz diz não tentar perceber o que os outros pensam, semelhante às raparigas que foram duas a assinalar a mesma cor. Após as atividades desenvolvidas, pode ver-se na figura que não houve mudanças significativas. Para a primeira alínea, apenas mais um rapaz assinalou a verde, tendo o número de respostas das raparigas mantido o mesmo. Na segunda alínea, o número de rapazes manteve, mas as raparigas passaram todas a afirmar que não respondem mal e são brutas, tendo a diferença sido de cinco respostas para zero.



**Figura 4 - Quando não concordo com o que dizem**



**Anexo 49 – Desenhos das crianças**

