

Orientação

AGRADECIMENTOS

Este relatório representa uma etapa importante na minha vida acadêmica, e, naturalmente, na minha vida pessoal. Conta com a participação de inúmeras pessoas que, ao longo da prática pedagógica, contribuíram para que chegasse ao fim desta etapa com sucesso, por isso quero agradecer a todas pelo apoio incondicional que sempre disponibilizaram.

Começo por agradecer aos supervisores Mestre Carlos Correia e Doutora Paula Flores pela partilha de conhecimentos, troca conjunta de ideias e disponibilidade em responder às dúvidas colocadas.

À Doutora Deolinda Ribeiro pela partilha de informação durante as aulas, que serviu para o desenvolvimento sustentado de atividades das práticas e pelo acompanhamento no processo formativo ao longo do mestrado.

Agradeço à Educadora Cooperante Conceição Vaz e à Professora Ana Maria Magalhães por toda a disponibilidade e compreensão que teve ao longo do período de estágio em cada um dos contextos, bem como os momentos de reflexão existentes constantemente.

Quero agradecer ao meu par pedagógico por todos os momentos de reflexão e troca de conhecimentos que proporcionaram um crescimento a nível profissional, bem como um desenvolvimento de atividades significativas para as crianças em ambos os contextos.

Por último, agradeço aos meus pais e irmão, namorado, e amigos, por todo o apoio que me transmitiram nos momentos mais complicados deste período, bem como pela paciência que tiveram para me auxiliarem da melhor forma aquando da realização deste relatório.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no âmbito das Unidades Curriculares Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, previsto nos 1.º e 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, tendo como objetivo revelar competências profissionais e pessoais desenvolvidas pela mestranda que constituíram o eixo central do seu perfil, tornando-a capaz no exercício da profissão docente.

No decorrer deste percurso mobilizou-se um quadro teórico concetual e legal que sustentou a prática da mestranda, resultando daí novos referenciais e o amadurecimento de saberes profissionais e sociais que impulsionaram o seu crescimento profissional e pessoal.

Assim, a metodologia de investigação-ação, fundamental na construção de um perfil profissional, revelou-se imprescindível na transformação e melhoria da prática educativa. Também a prática pedagógica em diáde possibilitou a construção de novos conhecimentos enriquecidos pela reflexão em contexto, facilitando a recriação constante das práticas e do contexto educativo.

Todo este processo constituiu uma etapa inicial de aprendizagem que se prolongará ao longo da vida profissional da formanda, pois a educação é um processo de aperfeiçoamento contínuo, procurando a excelência da ação que desenvolve.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica; desenvolvimento pessoal e social; par pedagógico; metodologia de investigação-ação.

ABSTRACT

This Training Report falls within the scope of the curricular Supervised Pedagogic Practice in Pre-School Education and Supervised Pedagogic Practice on 1st Cycle of Basic Education, provided in the 1st and 2nd year of Master's degree in Education Pre-School and education of the 1st cycle of basic education respectively, aiming to reveal personal and professional skills developed by graduated student who the backbone of their profile is to enable the ability to teaching.

During this course was mobilized a Conceptual and legal theoretical framework to support the practice of the graduate student, resulting in new standards and the maturing of professional and social knowledge that boosted their professional and personal growth.

Thus, the methodology of research-action, instrumental in building a professional profile, was revealed unique in the transformation and improvement of educational practice. Also the pedagogical practice in dyad enabled the construction of new knowledge enriched by the reflection in context, facilitating the constant recreation of practice and educational context.

This whole process was an initial stage of learning that will last throughout the life professional of the master's degree, as the education is an process of continuous improvement, seeking excellence of action that develops.

Keywords: Teaching Practice; personal and social development; pedagogical; methodology of research-action.

ÍNDICE

Agradecimentos	
Resumo	
Abstract	
Índice	I
Índice de Anexos	III
Lista de abreviações	IX
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento Teórico-Legal	5
1.1.Construção da Profissionalidade Docente	5
1.2.Gestão Flexível do Currículo	12
1.3.Relevância das TIC na renovação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	18
Capítulo 2. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	23
2.1.Caracterização do ambiente educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas	23
2.4.Metodologia de investigação-ação	28
Capítulo III: Descrição e Análise das Atividades Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos	37
Metarreflexão	63
Referências Bibliográficas	69
Documentação Legal e Outros Documentos Orientadores	78
Anexos	81

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexos 1 – Relatório de Estágio de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar (Suporte digital)

Anexos 2 – Relatório de Estágio em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Anexos 2 Tipo A (Impressos)	83
Anexo 2 A1 – Guião de Observação	83
Anexo 2 A2 – Notas de Campo	88
Anexo 2 A3 – Guião de Entrevista	89
Anexo 2 A4 – Planificação	93
Anexo 2 A5 – Mapa de Conceitos	106
Anexo 2 A6 – Guião de Pré-Observação	107
Anexo 2 A7 – Grelha de Observação/Verificação da Participação Oral	111
Anexo 2 A8 – Narrativa Individual	112
Anexo 2 A9 – Narrativa Colaborativa	118
Anexo 2 A10 – Construção do caldeirão das poções	124
Anexo 2 A11 – Trabalhos expostos	125
Anexo 2 A11.1 – Cartaz de outono	125
Anexo 2 A11.2 – Cartaz de inverno	126
Anexo 2 A11.2.1 – Esboço do cartaz	126
Anexo 2 A11.2.2 – Construção do cartaz	127
Anexo 2 A11.2.3 – Cartaz exposto	128
Anexo 2 A11.3 – Visita de estudo a Serralves	129

Anexo 2 A11.3.1 – Respirar como as árvores	129
Anexo 2 A11.3.2 – Ouvir as histórias das árvores	130
Anexo 2 A11.3.3 – Escrita das histórias que as árvores contam	131
Anexo 2 A11.3.4 – Desenho com baba de caracol	132
Anexo 2 A11.3.5 – Painel dos desenhos	133
Anexo 2 A12 – Fantoches de meia e teatro	134
Anexo 2 A12.1 – Fantoches de meia	134
Anexo 2 A12.2 – Dramatização	135
Anexo 2 A13 – <i>Gigões e Anantes</i>	136
Anexo 2 A14 – Atividades relacionadas com os estados do tempo	137
Anexo 2 A14.1 – Símbolos dos estados do tempo	137
Anexo 2 A14.2 – Cata-vento	138
Anexo 2 A15 – Atividades relacionadas com <i>A girafa que comia estrelas</i>	139
Anexo 2 A15.1 – Confeção de bolachas	139
Anexo 2 A16 – Atividades relacionadas com as horas	141
Anexo 2 A16.1 – Rotina diária organizada pelos alunos	141
Anexo 2 A17 – Projeto <i>Já comeste fruta hoje?</i>	142
Anexo 2 A17.1 – Tabela mensal da sala	142
Anexos 2 Tipo B (Formato digital)	
Anexo 2 B1 – Projeto Educativo do Agrupamento	
Anexo 2 B2 – Plano de Estudo – Desenvolvimento do Currículo	
Anexo 2 B3 – Mapa das Freguesias do Concelho da Maia	
Anexo 2 B4 – Regulamento Interno do Agrupamento	
Anexo 2 B5 – Plano de Trabalho de Turma	

Anexo 2 B6 – Organograma do Centro Escolar do Corim

Anexo 2 B7 - Planificações

Anexo 2 B8 – Grelhas de Observação/Verificação

Anexo 2 B8.1 – Grelha de observação da matemática

Anexo 2 B8.2 – Grelha de observação da participação oral

Anexo 2 B8.3 – Grelha de verificação da leitura

Anexo 2 B8.4 – Grelha de verificação das horas

Anexo 2 B8.5 – Grelha de observação de matemática

Anexo 2 B8.6 – Grelha de observação da matemática

Anexo 2 B9 – Ficha de trabalho valores de $|x|$

Anexo 2 B10 – Atividades relativas à construção do caldeirão das poções

Anexo 2 B11 – Trabalhos Expostos

Anexo 2 B11.1 – Cartaz de inverno

Anexo 2 B11.1.1 – Construção do cartaz

Anexo 2 B11.2 – Serralves

Anexo 2 B11.2.1 – Escrever histórias

Anexo 2 B11.2.2 – Desenho

Anexo 2 B12 – Jogo Caça ao Sólido

Anexo 2 B13 – Fantoches de meia e teatro

Anexo 2 B13.1 – Fantoches

Anexo 2 B13.2 - Dramatização

Anexo 2 Tipo B14 - Gigões e Anantes

Anexo 2 B15 – Atividades relacionadas com os estados do tempo

Anexo 2 B15.1 – Símbolos estados do tempo

Anexo 2 B16 – Atividades relacionadas com *A girafa que comia Estrelas*

Anexo 2 B16.1 – Capa do livro

Anexo 2 B16.2 – Divisão silábica

Anexo 2 B16.3 – História

Anexo 2 B16.4 – Plural e singular

Anexo 2 B16.4.1 – Ficha do singular e plural

Anexo 2 B16.4.2 – Jogo e ficha do singular e plural

Anexo 2 B16.5 – Parte final da história

Anexo 2 B16.6 – Ficha de leitura

Anexo 2 B16.7 – Texto informativo sobre a girafa

Anexo 2 B16.8 – Mapa conceitual sobre a girafa

Anexo 2 B16.9 – Música da chuva

Anexo 2 B16.9.1 – Música da chuva

Anexo 2 B16.9.2 – Letra da canção

Anexo 2 B16.10 – Bolachas

Anexo 2 B16.10.1 – Partes da receita

Anexo 2 B16.10.2 – Receita

Anexo 2 B16.10.3 – Confeção das bolachas

Anexo 2 B16.11 – Registo da tabuada

Anexo 2 B16.12 – Jogo Quem sabe mais?

Anexo 2 B17 – Atividades relacionadas com as horas

Anexo 2 B17.1 – Relógio analógico

Anexo 2 B17.2 – Rotina diária

Anexo 2 B17.3 – Lengalenga do tempo

Anexo 2 B17.4 – Canção Tiquetaque

Anexo 2 B17.5 – Canção Tiquetaque completa

Anexo 2 B18 – Projeto *Já comeste fruta hoje?*

Anexo 2 B18.1 – Projeto *Já comeste fruta hoje?*

Anexo 2 B18.2 – Tabela diária

Anexo 2 B18.3 – Tabela semanal

Anexo 2 B18.4 – Tabelas semanais com os nomes das frutas

Anexo 2 B18.5 – Tabela semanal da professora cooperante

LISTA DE ABREVIações

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

No âmbito das Unidades Curriculares Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), parte integrante do plano de estudos, do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, foi proposta a elaboração de dois Relatórios de Estágio que apresentam o percurso prático, teórico e reflexivo da mestranda no desenvolvimento de competências pessoais e profissionais.

Neste sentido, o Relatório de Estágio referente à Educação Pré-Escolar, elaborado no 1.º ano do plano curricular do mestrado supracitado, encontra-se em formato digital (cf. Anexo 1). Desenvolveu-se no contexto do Agrupamento de Escolas António Nobre, mais concretamente, no grupo B, do Jardim-de-infância do Centro Escolar das Antas, localizada no município do Porto, que se desenvolveu num período compreendido entre os dias 19 de fevereiro a 13 de junho, com uma duração de 210 horas, de quarta-feira a sexta-feira. Por sua vez, o presente Relatório de Estágio, referente ao Ensino do 1.º CEB, elaborado no 2.º ano do plano curricular do mestrado supramencionado, desenvolveu-se no Agrupamento de Escolas de Águas Santas, com a turma 2.ºA do Centro Escolar do Corim, localizado no município da Maia, decorreu num período de prática pedagógica supervisionada, em díade de formação, compreendido entre os dias 1 de outubro a 23 de janeiro, com uma duração de 210 horas, de quarta-feira a sexta-feira. No que diz respeito ao 1.º CEB, o relatório revela o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda, pelo que ressalta a mobilização de saberes teóricos e práticos, a reconstrução dos mesmos pela reflexão e experiência pedagógica.

Assim, o presente relatório é constituído por capítulos, tendo uma parte posterior referente à reflexão final, de acordo com uma sequência coerente, de forma a apresentar o percurso formativo da mestranda. O primeiro capítulo diz respeito ao quadro teórico e legal, mobilizando as pesquisas

fidedignas de autores de referência e documentos legais significativos no decorrer do desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. No segundo capítulo apresenta-se uma caracterização ampla do contexto de estágio no 1.º CEB e mobiliza-se o quadro teórico e metodológico que explicita as estratégias usadas na investigação-ação na prática pedagógica. Por sua vez, o terceiro capítulo, intitulada descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, fazendo uma análise crítico-reflexiva da ação desenvolvida e situações da prática em contexto. Por fim, apresenta-se a metarreflexão que supõe envolver uma reflexão global dos dois níveis educativos, realçando o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda. Importa salientar os anexos criados (tipo 2 A – impressos; tipo 2 B – suporte digital).

De realçar que as intervenções pedagógicas, seguiram a metodologia de investigação-ação, de modo a desenvolver competências profissionais inerentes à docência, denotando-se numa postura reflexiva, crítica, integradora e articulada. Salienta-se, ainda, que as crianças se encontraram no centro das ações desenvolvidas, de forma diferenciada.

Realça-se, também, o propósito desta Unidade Curricular na medida em que se espera que a mestranda mobilize e articule os saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas pedagógicas e na conceção, desenvolvimento e avaliação dos projetos educativos e curriculares em contextos reais; que problematize teorias, práticas pedagógicas, recursos educativos e contextos para um agir consciente, sustentados em estratégias de observação-ação e na reflexão reguladora sistemática; que mobilize conhecimentos adquiridos na resolução de problemas e no desenvolvimento de teorias sobre a prática; que planifique, avalie a ação educativa e compreenda fatores inibidores e propulsores do sucesso educativo; que fomente o desenvolvimento de relações positivas com os alunos; que compreenda o papel do professor na era do conhecimento, do digital e do global; que desenvolva estratégias de diferenciação pedagógica;

que concretize projetos de investigação sobre as práticas e dissemine o seu impacto na transformação da educação (Flores & Forte, 2014).

Assim, este relatório constitui parte integrante da formação inicial enquanto futura educadora de infância e professora de 1.º CEB, contribuindo para uma maior e melhor reflexão sobre as práticas pedagógicas supervisionadas em contexto de pré-escolar e 1.º CEB realizadas durante todo o mestrado, de forma a evoluir na prática futura destas profissões.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

O presente capítulo expõe pressupostos teóricos e legais que sustentaram a ação da mestrandia ao longo da sua prática pedagógica. Neste sentido, num primeiro momento traçam-se trajetórias que contribuem para a construção da identidade profissional docente evidenciando pontos essenciais na dinâmica da aprendizagem, na gestão do currículo e na adaptação a condutas favoráveis a cooperações criadas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Deste modo, pretende-se perceber a profissionalidade docente na atualidade.

1.1.CONSTRUÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A formação de professores e educadores de infância é enquadrada pelo Dec. Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, o qual estabelece o respetivo ordenamento jurídico indicando os princípios gerais a seguir nesta atividade, a natureza, objetivos e organização da formação inicial, contínua e especializada e as formas de planeamento e coordenação da formação. Neste sentido, a formação de professores deverá contemplar uma vertente científica, humanística ou artística (Dec. Lei n.º 344/89, de 11 de outubro). É de salientar que a formação inicial não assume um carácter exclusivamente académico, mas que se denota em vertentes multidisciplinares e orientadas para questões da investigação atual, no sentido de auxiliar o professor na criação de métodos de ensino-aprendizagem que utilizará nas suas futuras práticas pedagógicas, bem como na prática de ensino supervisionada.

De acordo com o Dec. Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, as regras da componente de iniciação à prática profissional são: incluir a observação e

colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada; proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação; realizar-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino; criar processos e desempenhos do quotidiano profissional, numa perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios. Neste seguimento, torna-se importante referir que a 14 de maio de 2014 promulgou-se um novo decreto, Dec. Lei n.º 79/2014, como complemento aos Dec. Lei n.º 43/2007 e n.º 220/2009. Este incide sobre o seguinte objetivo: reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional. Neste âmbito, as regras da componente de iniciação à prática profissional, supracitadas neste Dec. Lei, sofreram algumas alterações, na medida em que a última regra se repartiu em duas, nomeadamente, a criação de uma perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir, visando a aprendizagem e, criar uma perspetiva de desenvolvimento profissional dos formandos promovendo nestes uma atitude orientada para a permanente melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com o Dec. Lei n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014, “cabe [...] ao segundo ciclo [o mestrado] assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas social, cultural e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada”. Contudo, esta formação inicial é crucial para o desenvolvimento das competências dos profissionais de educação, embora, deva ser importante realçar o facto de que um profissional de educação deve estar em constante formação, ou seja, deverá contemplar na sua profissão uma formação contínua.

Assim,

a identidade profissional é [...] uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela

escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional (Marcelo, 2009, p. 11).

Deste modo, importa salientar quais os saberes docentes, na medida em que o professor se denota como um sujeito que mobiliza e constrói saberes na sua ação de forma a criar aprendizagens significativas nas crianças, através da sua prática de ensino competente. Por conseguinte, Tardif (2002) compreende os saberes docentes na seguinte tipologia: os saberes experienciais – saberes que são adquiridos na prática da profissão e; os saberes profissionais – saberes adquiridos no âmbito da formação de professores. Desta forma, os saberes profissionais preconizam-se nos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e, no momento em que estes saberes se destinam à prática docente transformam-se na prática científica, confirmando-se assim os saberes disciplinares – oriundos das diferentes áreas do conhecimento, e os saberes curriculares – que se apresentam nos programas escolares. Contudo, os professores necessitam de aplicar os saberes experienciais, ou seja, um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (ibid., p. 49). A mestranda ao longo da prática compreendeu que a sua experiência enquanto *babysitter* foi uma mais-valia para a gestão da turma e relação com a mesma, visto que apesar de se tratar de um contexto informal a mesma tinha de realizar com as crianças tarefas referentes à escola e, deste modo, pôde articular os saberes disciplinares e curriculares com os saberes experienciais. Consequentemente, os professores quando questionados sobre os saberes docentes reconhecem a sua importância mas destacam a relevância da prática diária, sendo que “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar” (ibid., p. 61).

A formação de professores não deve ser vista como uma espécie de condição para a mudança, mas sim como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção. A formação faz-se durante a mudança, produz-se um esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. “É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas” (Nóvoa, 1992, p. 28). Este é um fator relevante, pois quando o professor continua a sua formação, extra formação académica, enriquece as suas práticas, como por exemplo na aquisição de conhecimentos tecnológicos de forma a dinamizar de outro modo a prática, possibilitando que os alunos demonstrem maior interesse por se tratar de algo diferente, fora do habitual.

A formação contínua realça o facto de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências são atualizados e adaptados a condições de trabalho em evolução, na medida em que o professor relembra conteúdos, ou adquire novos conteúdos como forma de evoluir na sua ação pedagógica, isto é, de modo a dinamizar de forma diferentes as suas aulas (Perrenoud, 2000). “Seria importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua e interviessem individual ou coletivamente nos processos de decisão” (ibid., p. 169). Conforme o art. 15.º do Dec. Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro,

a formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade nos termos do presente Estatuto.

Consequentemente, é através da formação contínua, que o professor se afigura um profissional de educação competente para desenvolver as aprendizagens das crianças relativamente a todas as áreas que lhe compete,

mas também, é um profissional que se mantém atualizado, realizando aulas atrativas e motivadoras para a sua turma.

Conforme menciona Ribeiro (1990), pode-se dizer que o professor é uma pessoa que desempenha funções docentes numa escola, que se apoia em três principais áreas de competências: pessoal, docente e institucional. Deste modo, importa salientar o papel do professor como docente, isto é, como agente de ensino. No entanto, um profissional de educação deve assumir uma prática diferenciada, contemplando necessidades distintas, tendo como ponto de partida o conhecimento prévio das crianças e as suas curiosidades, indo ao encontro dos seus interesses e necessidades. Tal foi possível executar na prática pedagógica supervisionada, pois os alunos tinham o gosto de realizar pesquisas em casa com os pais, deste modo a mestranda recorreu a essa tarefa diversas vezes, com o intuito de enriquecer a aula seguinte, ou mesmo para esclarecer dúvidas colocadas em aula.

Ensinar consiste “em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária” (Roldão, 2009, pp. 14-15), isto é, acionar um conjunto de dispositivos que promovam a aprendizagem do outro, embora não a garantam em absoluto, visto que o sujeito aprendente terá de desenvolver os procedimentos de apropriação. Na escola, o responsável por este ensino é o professor, sendo que, este

é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele [...] a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (Gaspar & Roldão, 2007, citado por Roldão, 2009, p. 23).

Neste sentido, e na opinião da formanda, o professor é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar, e saber ensinar é transformar o saber. Saber produzir essa mediação não é um dom, é ser um

profissional de ensino, portador de um conhecimento específico, exigente e complexo (Roldão, 2007a). Assim, o professor atribui “uma ênfase na sua capacidade de ensinar e se este for competente, então os alunos devem aprender” (Haigh, 2010, p. 106). Assim, e de acordo com o Anexo II do Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o professor deve “promover a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”.

Relativamente ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, é pedido ao docente que proporcione às crianças aprendizagens diversas tendo em consideração as diferentes áreas do conhecimento, que realize diferenciação pedagógica e que auxilie os alunos a adquirir competências no âmbito das novas tecnologias (Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), como aconteceu no período da prática pedagógica supervisionada, em que os alunos expunham as suas dúvidas e algumas eram esclarecidas pelos próprios aquando da realização de uma pesquisa na internet, no computador da sala de aula. Deste modo, e segundo Delors et al. (1996, p. 71), a qualidade de intervenção humana juntamente com o ritmo do progresso técnico revela-se na “necessidade de formar agentes económicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador”, observando-se nas novas aptidões das crianças, o que obriga o sistema educativo a responder a essa necessidade, “não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível” (ibidem). Compete, também, a este profissional organizar os trabalhos de forma a permitir que os alunos pesquisem, organizem e tratem a informação através da utilização das TIC. De acordo com o Anexo n.º 2 III do Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto,

o professor do 1.º ciclo do ensino básico promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e

responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

Neste perfil, também estão enunciadas as competências que os professores devem desenvolver nas diferentes áreas curriculares (língua portuguesa, matemática, ciências sociais e da natureza, educação física e educação artística).

Para além das funções mencionadas, o professor também deve apresentar expectativas positivas em relação às capacidades das crianças, uma vez que o aluno “sentirá um clima mais favorável ao sucesso se encontra no professor confiança nas suas capacidades e expectativas positivas face aos seus esforços de aprendizagem” (Morgado, 1999, p. 38). Segundo Morgado (1999) o docente deverá estar constantemente atento ao que o rodeia, deverá conseguir orientar mais de uma situação de aprendizagem em simultâneo e na planificação das atividades deverá ter em consideração não existirem tempos mortos. O profissional de educação deve ser visto, segundo Tomlinson (2008, p. 38), “como um maestro que ajuda os músicos a fazer música e não a faz sozinho”, pois “a aprendizagem seja do que for é sempre construída pelo e no discente” (Roldão, 2009, p. 22), independentemente do seu grau de educação.

Deste modo, “o professor, no contexto escolar assume o papel de organizador do ensino, criando situações que possibilitem ao aluno, tomar consciência do significado do conhecimento a ser adquirido” (Caldeira, 2009, p. 53). Na planificação das atividades o docente deve trabalhar em parceria com os colegas, visto que “o seu trabalho, para que produza melhores resultados, não pode ser atomizado e individualizado” (Dec. Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro), visto que esse trabalho implica, tal como considera Alarcão e Canha (2013, p. 48), deve ser humilde na valorização que se faz do próprio conhecimento de forma a enriquece-lo no encontro colaborativo”. Do mesmo modo que Roldão (2007b, p. 27) refere que o trabalho colaborativo se

organiza fundamentalmente como um processo articulado e pensado em conjunto, que possibilita obter os melhores resultados visados.

Nestes sentido, torna-se essencial referir as vantagens do trabalho colaborativo, o que, de acordo com Roldão (2007b, p. 28), este implica que cada docente tenha um modo e tempo de trabalhar individual de modo a construir o seu próprio processo, contudo deve dar o seu contributo a toda a equipa docente para esta funcionar da melhor forma possível. Contudo, as tarefas de trabalho colaborativo entre os professores podem, e devem, abranger momentos de trabalho individual para as preparar ou aprofundar. Deste modo, Piaget (1997, citado por Trindade, 2002, p. 12) refere que o conhecimento advém da interação simultânea do objeto e do sujeito, de formar e melhorar o trabalho individual e colaborativo de toda a equipa. Tendo sido possível observar este processo durante a prática pedagógica da mestrandia, visto que a mesma trocava ideias de atividades entre a professora cooperante e o par pedagógico para tornar possível a interação de conteúdos com um mesmo tema, recorrendo, deste modo, a uma gestão flexível do currículo, visto que era necessário avançar determinados conteúdos presentes no manual, pois os seguintes tinham relação direta com o tema selecionado para determinada semana.

1.2.GESTÃO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO

Procurando clarificar determinadas ações e mecanismos úteis à concretização do ato educativo, cada vez mais o sistema educacional se empenha com o aperfeiçoamento das aprendizagens, o sentido do ensino, a forma como se ensina e como se aprende. O desenvolvimento curricular procura consagrar todos os aspetos do currículo ajustando-os ao crescimento e/ou evolução da criança enquanto ser aprendiz.

Considerando a escola como mediadora das decisões político-administrativas e as situações concretas dos alunos que a frequentam, compete-lhe adequar as orientações gerais à sua específica, assegurando o direito de cada um à aprendizagem, tal como é mencionado e permitido no Despacho Normativo n.º 10-A/2015 que “cada escola tome, de forma mais livre e mais responsável as opções de organização curricular que melhor se adaptem às características dos seus alunos”. Deste modo, a escola tem um papel preponderante ao nível da decisão curricular implicando que os seus agentes educativos trabalhem em conjunto na reelaboração do currículo, de forma a adequá-lo a um contexto específico (Leite, 2010). De acordo com Castro (2010, p. 69) é da responsabilidade da escola organizar projetos e ações concretas de modo a melhorar a atividade educativa. Neste sentido, e de acordo com o art. 2.º do Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, as estratégias da

concretização e desenvolvimento do currículo são objeto de planos de atividades, integrados no respetivo projeto educativo, adaptados às características das turmas, através de programas próprios, a desenvolver pelos professores titulares de turma, em articulação com o conselho de docentes.

Este deve ser o aspeto central para que o currículo seja eficaz e responda às necessidades de cada um dos alunos, sendo

entendido como um projeto construído na diversidade e na pluralidade não só na abordagem do conhecimento escolar, mas, de igual modo, no desvendamento de certos processos e práticas de poder e de padronização cultural que existem no interior das escolas (Pacheco, 2009, p. 393).

Pode-se, assim, afirmar que o professor é também o gestor do currículo, ao mesmo tempo que exerce a atividade que lhe é específica, visto que pode decidir quando e como vai abordar determinado conteúdo, não necessitando

seguir, criteriosamente o currículo, o programa da disciplina ou o manual. No entanto, e segundo Machado (2006, p. 74) referindo Pacheco (2000), o docente goza de uma autonomia de negação, isto é, “a autonomia é reconhecida nas ideias, mas negada no contexto das escolas, uma vez que as condições de trabalho, por vezes, limitam a sua acção”.

Entende-se, assim, por currículo, de acordo com o art. 2.º do Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, “o conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos”. Ao longo da conceção do currículo, os agentes educativos devem contemplar uma das funções basilares da escola, auxiliar os alunos na organização e reconstrução daquilo que já sabem, atribuir sentido à experiência, usando os instrumentos apropriados das diversas áreas disciplinares (Alonso, 2000). Contudo, este trabalho só é passível de execução se a escola permitir ao docente a autonomia para flexibilizar o currículo de acordo com o grupo de alunos que acompanha. Consequentemente, a escola defronta-se com um mundo de diferenças intelectuais, motoras, culturais, económicas e sociais, devendo conceder resposta a cada uma. Através da necessidade de uma escola para todos, deve-se valorizar a cultura dos alunos, como forma de os integrar e assim permitir a diminuição do insucesso escolar, contribuindo em simultâneo para induzir o respeito pela “diferença” e o desenvolvimento de uma sociedade tolerante e democrática (Roldão, 1999), promovendo, deste modo, diversas atividades onde é possível integrar todos os alunos da turma, de forma a fomentar a interajuda entre todos e a reforçar os laços de amizade e proteção que se criam entre os alunos. Neste sentido, segundo Muller (1995, citado por Pires, 2007, p. 82) “a escola pública deverá ser instituída como uma plataforma de igualdade de oportunidades; a escola pública deve constituir-se como resposta às necessidades das famílias e da comunidade”, tendo, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (2005), diversos objetivos a atingir perante os alunos, como por exemplo, desenvolver as suas aptidões e interesses, a capacidade de raciocínio, interrelacionar a cultura escolar e a

cultura quotidiana, proporcionar a aquisição de conhecimentos para um prosseguimento dos estudos, entre outros igualmente importantes para uma maior sucesso escolar do aluno. Contudo, a análise da heterogeneidade dos alunos das escolas preconiza-se para uma decisão de como ensinar e o que ensinar, na perspetiva de atingir metas comuns de aprendizagem, que levará a aplicar diferentes propostas curriculares e a utilizar formas de aprendizagens significativas para os alunos (Roldão, 1999). Este fator deve-se ao facto de os alunos não aprenderem todos do mesmo modo, nem as dificuldades serem as mesmas. Assim, é necessário ajustar as atividades/tarefas aos pontos fortes e menos conseguidos de acordo com as características pessoais e coletivas dos alunos (Santos, n/d).

No entanto, a cultura da escola tem fortes implicações na gestão curricular, dado que esta não pode ser realizada de modo individual, mas sim, ser resultado de um trabalho coletivo. Assim, segundo Roldão (2008), esta gestão baseia-se nas ambições da escola, desenvolvendo de forma colaborativa: a definição das prioridades de aprendizagem; a decisão colegial por turma dos conteúdos, materiais de apoio, atividades de aprendizagem e organização de espaços e tempo; o acordo entre professores sobre metodologias e critérios transversais a utilizar; a utilização de formas de trabalho comuns a todos os professores da turma; avaliação do processo de trabalho colaborativo, bem como das aprendizagens dos alunos e eventual reformulação do plano.

A par do supracitado, considera-se importante referir que a organização e a gestão do currículo utilizam como um dos princípios orientadores a “integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem” (art. 3.º do Dec. Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), visto que a avaliação foi criada para melhorar o sucesso individual dos alunos e por sua vez passou-se a dar maior ênfase à gestão flexível do currículo. Este pressuposto define os princípios sobre currículo e avaliação como a procura de sustentabilidade dos procedimentos de avaliação relativos às orientações curriculares e às formas de trabalho desenvolvidas com os alunos (Abrantes, 2001, p. 40), o que implica a

utilização de uma variedade de modos e instrumentos de avaliação adequados à diversidade e natureza das aprendizagens que se pretende promover. Deste modo, a avaliação deve “assentar numa interpretação integrada e contextualizada dos resultados obtidos” (art. 10.º do Dec. Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro) e contempla duas especificidades, a interna e a externa. A primeira refere-se à avaliação exercida sobre os resultados dos alunos através do acompanhamento de testes e exames de forma a obter resultados fiéis sobre a aprendizagem (Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho). A segunda diz respeito à avaliação dos resultados das escolas, podendo assentar em termos de qualificação educativa, desenvolvendo-se fora do âmbito do sistema educativo” (art. 8.º do Dec. Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro).

Desta forma, a avaliação sumativa suporta a avaliação interna e externa, destinando-se a primeira, segundo o Dec. Lei n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, a informar o aluno e o seu encarregado de educação sobre o desenvolvimento da aprendizagem e a tomada de decisões sobre o percurso escolar do aluno, realizado através da avaliação pelos professores no final de cada período. Contudo, a avaliação sumativa externa “é da responsabilidade dos serviços do Ministério de Educação e Ciência ou de entidades designadas para o efeito” (art. 10.º do Dec. Lei n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro).

Em consonância com o referido, é importante a igualdade de oportunidades, despoletando-se no acesso ao letivo e ao extracurricular uma garantia da eficácia dos resultados escolares e controlo da qualidade, pela imposição de requisitos uniformizados e generalizados criando-se assim a política de “Escola a tempo inteiro”, uma vez que as escolas “devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos” (art. 5.º do Dec. Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro). O conceito mencionado consiste em colocar o 1.º CEB perante uma nova tendência, uma visão escolocêntrica, promovendo o alargamento do tempo escolar e a monopolização da prestação de serviços educativos pela escola pública (Pires, 2012), como forma de melhorar o sucesso escolar dos alunos, e proporcionando-lhes outras experiências de modo a desenvolver pontos

menos fortes existentes nos aprendentes. A Escola a tempo inteiro remete para diversas representações, nomeadamente, projeto, programa, política, medida política, tipologia de escola, entre outras e a sua construção e interpretação dependem das perspetivas pelas quais é associada a um conjunto de medidas políticas, apesar das diferentes perspetivas (Pires, 2009a, 2011). Deste modo, importa salientar um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo, conforme o art. 3.º do Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no que respeita à melhoria da aprendizagem, através da oferta de atividades culturais diversas e de disciplinas, de carácter optativo em função do projeto educativo da escola. Procura-se, assim, contribuir para a compreensão dessa problematização, perspetivando-se o programa de generalização das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) como instrumento de regulação, ensaiando um quadro explicativo para a sua inscrição na agenda política e evidenciando-se as suas características coercivas e normativas sobre os principais atores envolvidos no processo e o modo como são organizadas as relações sociais em função daquele programa (Pires, 2009a, 2011).

A ocupação educativa foca-se numa perspetiva de formação global do aluno que tem subjacente o princípio de ocupação integral do tempo escolar, “possibilitando aos alunos diversificação e alargamento da sua formação, no respeito pela autonomia de cada escola” (art. 3.º do Dec. Lei n.º 139/2012, de 5 de julho).

Assim, é permitido às escolas como contrato de autonomia, e de acordo com o n.º 3 do artigo 3.º do Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho de 2015, que decidam o tempo letivo a atribuir a cada disciplina ou área disciplinar; oferecer outras disciplinas ou áreas disciplinares complementares; gerir a distribuição das diferentes disciplinas em cada ano ao longo do ciclo de escolaridade, exceto nas disciplinas de Português e Matemática. Neste âmbito, a autonomia curricular é vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular (Morgado, 2003, p. 338). De acordo com o Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de

junho de 2015, a autonomia da escola diz respeito à gestão e organização do currículo e dos tempos escolares, à definição das atividades educativas, ao acompanhamento dos alunos e deve ser orientada para objetivos particulares. Deste modo, cada escola pode utilizar a sua própria autonomia e tem a possibilidade de exercer formas de gestão flexível do currículo e de organizar e oferecer atividades de complemento curricular tal como é mencionado no despacho supracitado. Neste sentido, e de acordo com Barroso (2003, p. 2), a autonomia das escolas traduz-se

num conjunto de competências e de meios que os órgãos próprios de gestão devem dispor para decidirem sobre matérias relevantes, ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de actividades e à gestão de recursos.

Paralelamente, a autonomia das escolas reside, à luz dos normativos, na elaboração de um projeto educativo, sendo vista como a possibilidade de os professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, numa perspetiva de territorialização das políticas educativas e reconhecida como um valor intrínseco à própria escola ou agrupamento de escolas, constituindo um meio de perseguir em melhores condições as finalidades educativas (Morgado, 2011).

Em suma, visto que os docentes têm a possibilidade de tomar decisões relativamente ao funcionamento da escola, segundo determinados limites, e relativamente ao modo como lecionam os conteúdos podem recorrer ao uso de diversas técnicas/estratégias de ensino, nomeadamente o recurso às TIC, material com que o aluno está habituado a lidar fora da sala de aula mas que atrai a sua atenção e interesse se for introduzido dentro da mesma, tal como a mestranda verificou ao longo da prática pedagógica quando recorreu, por exemplo, à utilização de um avatar para dizer uma lengalenga.

1.3.RELEVÂNCIA DAS TIC NA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A força e flexibilidade das TIC em esferas interactivas, os fluxos de informação em redes globais, o ciberespaço e os ambientes virtuais são elementos caracterizadores de uma nova era que contribuem fortemente para mudanças estruturais na sociedade (Flores & Escola, 2007, p. 1381).

Efetivamente, vivemos numa sociedade alusiva às novas TIC, denotando-se num marco decisivo na construção de uma nova era, a era da informação e do conhecimento, surgindo, assim, de forma incontornável na sala de aula. É importante que a preocupação da escola se centre na formação das crianças, considerando as suas múltiplas dimensões e não focalizar a atenção num determinado aspeto, como por exemplo não dar apenas importância ao raciocínio matemático, ou à correta elaboração e escrita de textos. Do mesmo modo que “a escola não pode nem deve ignorar a realidade à sua volta” (Ramos, 2007, p. 143), promovendo assim,

o desenvolvimento e a educação das crianças para além dos objetos e artefactos existentes, preparando-as e dotando-as de competências sólidas, duradouras e, ao mesmo tempo, transferíveis, adaptáveis, e flexíveis e que lhes permitam um elevado domínio deste tipo de recursos (Ramos, 2007, p. 143).

Tem sido progressiva e generalizada a procura de formas inovadoras de educação, embora com alguma dificuldade no modo como são integradas em contexto de sala de aula, nomeadamente porque de acordo com Flores, Escola e Peres (2009, citado por Flores, Escola & Peres, 2009, p. 5764) “a tecnologia altera principalmente o modo de aprender e de pensar”. Assim, a tecnologia restrita às aulas de informática preconiza-se no quotidiano de

alunos e professores, ocasionando mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem.

Contudo, mudar as formas de aprender dos alunos implica mudar as formas de ensinar dos professores, requerendo a análise cuidadosa do que significa ensinar e aprender, revendo o papel da escola e do professor. Reforçando com Flores, Escola e Peres (2009, p. 5765) “inovar, recriar e redesenhar são actos favoráveis a um contexto de mudança, são atitudes que exigem capacidade de fazer diferente e que geram novas ideias e novas maneiras de ver a educação”. Consequentemente, a inclusão das novas tecnologias na educação exige um novo perfil profissional promovendo, de acordo com o Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, a aquisição de competências básicas ao nível das TIC, e uma nova metodologia de ensino e de aprendizagem. Parafraseando Ramos (2007, p. 167), “as TIC representam um poderoso meio que pode ser utilizado ao serviço de estratégias de aprendizagem construtivista [...] e aplicado ao método científico das várias disciplinas ou áreas disciplinares que compõem o currículo”.

Torna-se importante realçar que a integração das TIC não surge de uma necessidade do professor, mas sim, de uma quase imposição da sociedade digital, da qual os mais novos são os principais admiradores. Desta forma, o professor deve promover a utilização das tecnologias de modo integrado e em articulação com as diferentes áreas curriculares, tendo um carácter transversal ao currículo, fomentando, de acordo com Anexo n.º 2 II do Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, “a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação”. No entanto, segundo o Ministério da Educação (2003), as TIC não apresentam um estatuto disciplinar, na medida em que, não constituem uma área curricular disciplinar, porém, a formação e a certificação de competências para a utilização das TIC apresentam uma necessidade que é importante satisfazer e estimular (Portaria n.º 321/2013, de 28 de outubro).

Contudo, “as tecnologias por si só não são mediadoras de aprendizagem, ou seja, as crianças não aprendem se apenas estiverem ligadas a uma determinada tecnologia” (Pires, 2009b, p. 48), no entanto, encontra-se ao dispor dos cidadãos diversos recursos tecnológicos, nomeadamente, a plataforma *Moodle*, a apresentação de *slides*, a *internet*, o correio eletrónico, o *messenger*, o quadro interativo, o *software* e *sites* educativos, o *blog*, entre outros (Flores, Escola & Peres, 2009). Neste seguimento, referindo Pires (2009b, p. 48) “a educação formal ministrada nas escolas deve manter o computador como ferramenta e aliado educacional, estimulando os alunos à constante procura de informação”. Concomitantemente, de acordo com o Despacho n.º 26 691/2005, de 27 de dezembro, a promoção do uso dos computadores, redes e *internet* nos processos de ensino e aprendizagem exigiu um esforço de colocação de equipamento informático nas escolas.

De salientar, que um professor deve mobilizar os seus conhecimentos informáticos para as suas práticas diárias, sendo a diversidade de recursos uma constante, propiciando novos conhecimentos e aprendizagens nos alunos, indo ao encontro das suas necessidades e interesses, criando uma constante motivação na turma. Esta motivação, segundo Flores, Escola e Peres (2009, p. 5765) “significa movimento, agitação e está ligado, segundo Evans (1996), a três palavras motivacionais comuns: motivo, intenção e razão”, proporcionando o desenvolvimento das crianças.

Assim, as TIC apresentam múltiplas potencialidades ao criar inúmeros cenários, promovendo ambientes extremamente ricos e estimuladores de uma multiplicidade de experiências pedagógicas partilhadas (Sancho & Hernández, 2006).

CAPITULO 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo a caracterização do ambiente educativo do contexto onde foi realizada a prática pedagógica supervisionada: agrupamento de escolas de Águas Santas, Centro Escolar do Corim e turma do 2.º A. Releva-se, ainda, a metodologia de investigação que sustentou a prática educativa.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ÁGUAS SANTAS

A origem da freguesia de Águas Santas é anterior à formação da nacionalidade, havendo já vestígios que asseguram a sua existência no século VI, contudo o documento mais antigo é datado de 1405 com registos relativos ao ano de 1120 referentes a *Sancta Marya Aquis Sanctis* (Wikipédia, 2015). Por este motivo Águas Santas é considerado um local com património arquitetónico, pois é possível visitar a Igreja de Santa Maria de Águas Santas/Nossa Senhora do Ó que foi classificada como monumento nacional. Também a capela Nossa Senhora da Guadalupe é uma atração histórica pelos altares de talha dourada, todas as imagens nela existentes, as pinturas feitas nas paredes interiores e altar-mor e um órgão de tubos que ali foi colocado em 1827 (Junta de Freguesia de Água Santas, n/d).

Nesta freguesia é ainda possível encontrar um parque urbano denominado por Parque dos Moutidos, espaço no qual a população pode praticar exercício físico, pois possui diversos espaços ajardinados, existe um parque infantil com distintas diversões para a população mais nova, é possível observar alguns

animais selvagens como patos, gansos, peixes e tartarugas, pois este espaço é detentor de um lago.

No que respeita aos acessos, a freguesia de Águas Santas é servida pela via-férrea (apeadeiro de Palmilheira/Água Santas), pela Rua D. Afonso Henriques que tem início na zona da Areosa (Estrada da Circunvalação) até à Travagem, na qual circulam diversos autocarros de várias empresas particulares como a Valpi, a Resende, a Pacense, etc. e pela empresa pública Sociedade de Transportes Colectivos do Porto, com acesso ao centro do Porto, Hospital S. João, Matosinhos, entre outros locais e pela autoestrada (A4 Ermesinde).

Esta freguesia apresenta uma superfície com cerca de 7,860Km², a terceira maior do concelho. Está limitada a noroeste por Milheirós, a norte por Nogueira, a oeste por São Mamede de Infesta, a este por Ermesinde, a sudeste por Rio Tinto e a sul por Pedrouços.

De acordo com as informações mencionadas no sítio da junta de Freguesia de Águas Santas, nesta residem cerca de 31000 habitantes, sendo que quase 50% dos mesmos têm menos de 40 anos, considerando-se que se trata, maioritariamente, de população jovem (Junta de Freguesia de Águas Santas, n/d).

Quanto ao nível de escolaridade da população, segundo dados da Junta de Freguesia (n/d), 4,6% dos habitantes têm baixo nível de escolaridade, e 12% possuem habilitação superior.

Assim, é de referir, também, que as escolas existentes nesta freguesia pertencem ao Agrupamento de Escolas de Águas Santas. Deste modo um agrupamento de escolas é, tal como refere o Dec. Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, “uma unidade organizacional, datada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino”. Analogamente, o Agrupamento de Escolas de Águas Santas (cf. Anexo 2 B1) comporta os seguintes jardins-de-infância e escolas: Jardim de Infância de Moutidos, EB1/JI de Cristal, EB1 da Granja, EB1 de Moutidos, EB1 da Picua, Centro Escolar da Gandra, Centro Escolar do Corim e Escola Secundária/2,3 de Águas Santas,

sendo esta, por sua vez, a escola-sede do Agrupamento (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012 - 2015).

Relativamente à comunidade docente do Agrupamento esta é constituída por um total de 266 professores, dos quais cerca de metade pertencem ao quadro do agrupamento. Em relação ao pessoal não docente, o número é diminuto e a maioria vive em situações de instabilidade e precariedade profissional.

Esta realidade coloca, anualmente, estes profissionais em situação constante de adaptação a novos contextos e é geradora de instabilidade a nível organizacional, a ponto de causar condicionalismos ao normal funcionamento das estruturas e serviços escolares (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015, p. 5).

Importante referir que, de acordo com o Dec. Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o agrupamento de escolas visa as seguintes finalidades: proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; superar situações de isolamento de escolas prevenindo a exclusão social; reforçar a capacidade pedagógica das escolas e realizar a gestão racional dos recursos; garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão. Neste sentido, cada agrupamento constrói o seu projeto educativo de forma a orientar as suas escolas e que a comunidade escolar perceba quais os objetivos e o que pretende desenvolver. Assim, o projeto educativo

constitui um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e coletiva” (art. 9º - A do Dec. Lei n.º 137/2012, de 2 de julho),

servindo de orientador para os projetos curriculares de escolas/Planos de Trabalho da Turma a este agrupados.

Contudo, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Águas Santas contempla o seguinte objetivo nuclear: “A melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de uma educação de qualidade, de exigência e de responsabilização” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2015, p.13). De acordo com Fontoura (2006, p. 49), o Projeto Educativo “constitui uma etapa fundamental da Construção do Currículo em construção ou em desenvolvimento na escola”, ou seja, trata-se de um projeto que articula intenções e ações sobre a educação escolar em função das necessidades e problemas desse Agrupamento. Nesse projeto são referidas as características da comunidade educativa, surgindo dele diversos projetos existentes no Agrupamento, dos quais resulta a “formação do pessoal docente e não docente, orientações administrativas, organização curricular, ofertas de escola” (Leite, 2003, p. 114).

No que concerne ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o Agrupamento de Águas Santas apresenta um conjunto de projetos (cf. Anexo 2 B2), nomeadamente, “Ler Mais e Hora do Conto”; “Jornal Escolar – Pequenos Jornalistas”; “Matematicando”; “A ciência e a Terra”; “Eco Escola” e “Projetos de Saúde Escolar”. Em parceria com a Câmara Municipal da Maia também realizam os seguintes projetos: “Com o sol no coração vamos ter precaução”; “Rinamaia”; “O Pequeno Grande almoço”; “De pequenino se torce o Pepino”; “Terapia da Fala”; “Refeições saudáveis” e “Maia, Melhor Postura” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2013). Os projetos supracitados “permitem realizar e consolidar um conjunto substancial de aprendizagens bastante pertinentes e fundamentais nesta faixa etária” (Agrupamento de Escolas de Águas Santas, 2012-2013, p. 21).

Importa, também, referir que o estabelecimento de ensino onde foi desenvolvida a prática pedagógica foi a EB1 de Corim/Centro Escolar do Corim, situada na Rua dos Restauradores do Brás Oleiro, 4425-214 Água

Santas, pertencente à freguesia de Águas Santas, concelho da Maia (cf. Anexo 2 B3), logo pertencente ao Agrupamento de Água Santas (cf. Anexo 2 B4).

Segundo o plano de trabalho de turma (cf. Anexo 2 B5), o nível económico da população que abrange a instituição é médio-baixo, o que supõe que a população circundante também se enquadre neste escalão económico.

Esta escola é constituída por três edifícios tendo, por este motivo, sido construída em duas fases distintas, sendo que a primeira foi construída em 1976, o edifício velho, e a segunda em 2010, o edifício novo. Deste modo, o edifício velho possui na sua estrutura quatro salas de aula de 1.º CEB, um gabinete destinado à coordenação, uma reprografia, um laboratório de informática, um salão polivalente, duas casas de banho com três compartimentos cada um, uma sala que se destina ao serviço Componente de Apoio à Família e, ainda, duas arrecadações para arrumação de material escolar. O edifício novo é constituído por quatro salas de 1.º CEB e três salas de pré-escolar. Possui uma sala de professores, uma casa de banho para os professores e funcionários, outra para as crianças do pré-escolar e mais duas para os alunos do 1.º CEB. Neste edifício existe, também, uma sala que se destina a guardar material informático e duas arrecadações. Neste estabelecimento existe ainda um terceiro edifício com cozinha, uma arrecadação, um refeitório e uma casa de banho. Exterior aos edifícios observa-se a existência de um campo de jogos, onde é possível visualizar o mar.

O corpo docente do Centro Escolar do Corim é constituído por uma equipa de doze docentes, ocupando um deles o cargo de coordenadora da escola, três são educadoras do pré-escolar e as restantes oito são professoras do 1.º CEB, sendo que existe uma turma do primeiro ano, três turmas do segundo ano, duas turmas de terceiro ano e, para finalizar, duas turmas de quarto ano. Quanto à equipa não docente, este centro escolar é constituído por três funcionárias efetivas, duas animadoras, cinco assistentes da Câmara, um porteiro e duas auxiliares do centro de emprego. É de referir uma funcionária

da Gertal (empresa privada) que se desloca à escola para servir as refeições do almoço, perfazendo assim quatro horas diárias (cf. Anexo 2 B6).

É de referir ainda que no Centro Escolar do Corim frequentam no total 272 crianças, sendo que 70 pertencem ao pré-escolar e as restantes ao 1.º CEB.

Segundo o Despacho n.º 5106-A/2012 de 12 de abril, a escola deve definir horários de funcionamento das atividades escolares, sendo que, este é fixado pelo diretor, após ter sido ouvido no conselho geral.

Deste modo a turma do 2.ºA, foi a turma onde decorreu toda a prática supervisionada, esta era constituída por 22 alunos, sendo 10 raparigas e 12 rapazes, existindo 1 aluno destacado com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Tratou-se de um grupo de alunos de nível socioeconómico médio-baixo, contudo bastante participativo, demonstrando, constantemente, interesse e empenho pelas atividades a realizar durante o período de estágio.

2.2.METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O professor deve ser capaz de dar resposta à diversidade de características dos alunos, através da construção de um currículo com intencionalidades educativas tendo em consideração os seguintes pressupostos: observar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular (Estrela, 1994). Estes pressupostos implicam uma investigação sistemática e reflexiva relacionada com a perspetiva de uma ação pedagógica de cariz praxeológico onde o docente procura a lógica da prática que desenvolve (Ribeiro, 2006). Deste modo, a metodologia de investigação-ação é seguida de modo a sustentar o desenvolvimento das competências de investigação praxeológica que evidenciem a construção de saberes de um investigador em ação, permitindo estabelecer uma relação entre a teoria e a prática; integrar vários momentos de formação; através de uma reflexão coletiva sobre as práticas formar produtores de inovação e facilitar a convergência de diferentes domínios

disciplinares (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996, citado por Alarcão, 1996a). A investigação-ação é um processo contínuo no sentido da melhoria das práticas pelo que deve ser sistemática e profunda nas reflexões das suas ações de forma a transformar a prática educativa. Deve, também, na opinião da mestranda, ser um processo partilhado, nomeadamente aquilo que se pensa, se observa e se reflete, visto ser essencial ouvir as opiniões de todos os agentes educativos, mas também das crianças, para que se possa repensar e reconstruir ideias pré-concebidas.

Neste sentido, e de acordo com a relação existente entre os pressupostos teóricos e a ação, nasce o carácter cíclico, preconizando-se em forma de espiral, onde se observa um conjunto de fases que se organizam de forma contínua, sendo elas observação, planificação, ação e reflexão (Fernandes, n/d citando Matos, 2004).

Este ciclo torna-se vantajoso para o desenvolvimento das práticas de um profissional, e por sua vez, para o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. Deste modo, considera-se essencial abordar algumas técnicas e instrumentos para a recolha de informação ao longo da investigação, no sentido de ver com pormenor os efeitos da sua prática letiva, apoiando-se num sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando a fase da reflexão (Latorre, 2003, citado por Coutinho et al., 2009).

Assim, existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de informação que a mestranda utilizou e que Latorre (2003) divide em três categorias: técnicas baseadas na observação (i): o investigador observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo; técnicas baseadas na conversação (ii): enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interação; análise de documentos (iii): implica uma pesquisa e leitura de documentos com uma boa fonte de informação. No que diz respeito às técnicas baseadas na observação (i): observação participante – aplicou-se nos casos em que a mestranda participou e pretendeu compreender situações específicas, como por exemplo, no início da prática pedagógica aquando da realização de tarefas propostas pela docente titular da turma a estagiária se deslocava pela sala

para compreender quais as maiores dificuldades dos alunos, prestando auxílio caso o solicitassem. Assim, a observação “pressupõe a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objectiva do real, com finalidades específicas e predeterminadas” (Trindade, 2007, p. 30). Deste modo, é através desta observação que um professor conhece o contexto e a turma no seu todo, de forma a planear as atividades/aulas mais adequadas para o desenvolvimento pessoal e cognitivo do alunos e uma posterior reflexão e avaliação da prática desenvolvida. Por este motivo, o par pedagógico optou por realizar uma grelha de observação (cf. Anexo 2 A1). Tal como refere Tuckman (2000), este tipo de observação tem como propósito analisar o ambiente para orientar a ação, sendo que o produto dessa observação foi registado em notas de campo (cf. Anexo 2 A2). As notas de campo são muito utilizadas na metodologia qualitativa, tendo sido aplicadas quando a mestranda pretendeu estudar as práticas educativas no contexto, caracterizando-as pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto.

Importa salientar que a maioria das observações armadas foram realizadas como notas de campo, sendo este instrumento um auxílio à concretização do diário de formação individual. Em conjunto com as notas de campo que se caracterizam pela descrição fiel dos fenómenos observados, existiu o diário de formação que tem um carácter mais reflexivo, o que permitiu compreender mais facilmente a ação, possibilitando o desenvolvimento de competências profissionais, permitindo a adequação das atividades às necessidades e interesses dos alunos aquando da planificação das mesmas. Com a utilização do diário é possível perceber-se o decorrer da ação, bem como

o que é mais importante, já que se trata de estudar o pensamento [de quem o redige], a evolução [do seu pensamento] ao longo do decurso de tempo percorrido pelo diário. Neste sentido, o diário conserva a sequência, evolução e actualidade dos dados recolhidos (Zabalza, 1994, p. 103).

Técnicas baseadas na conversação (ii): entrevista – o par pedagógico elaborou um guião de entrevista (cf. Anexo 2 A3), tendo sido aplicado à professora cooperante. Consequentemente, a elaboração das questões seguiram uma orientação, tentando evitar conceder pistas para as respostas, não restringir a temática abordada e esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado. Concomitantemente, tal como refere Estrela (1994, p. 342)

a finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo.

Inseridas no processo de investigação-ação encontram-se as planificações (cf. Anexo 2 A4 e 2 B7), sendo que planificar é determinar o que vai ser lecionado, como se vai ensinar cada conteúdo, o tempo que se deve dedicar a cada tarefa, bem como o espaço e materiais necessários à realização das tarefas com o maior sucesso possível, sendo que “a planificação é vista como uma actividade prática que permite organizar e contextualizar a acção didáctica que ocorre ao nível da sala de aula” (Pacheco, 2000, p. 104). Para Zabalza (1987) (citado por Pacheco, 2000), a planificação é um conjunto de conhecimentos, ideias, experiências sobre o fenómeno a organizar, que atua como apoio concetual e justificação daquilo que se decide; de um fim a alcançar que indica a direcção a seguir; de uma previsão dos conteúdos e tarefas a realizar, a sequência das actividades e avaliação do processo. Na opinião da mestrande, a elaboração inicial das planificações foi um pouco complicada no que respeita à gestão do tempo, pois esta vinha do contexto de pré-escolar sendo a gestão do tempo mais flexível. Contudo, e com o passar do tempo, esta foi-se adaptando e adquirindo experiência, tornando este processo mais simples. Algo que se notou mais complexo foi a diversidade de actividades a realizar de modo a que os alunos

compreendessem com maior facilidade os conteúdos propostos para a semana, no entanto a mestranda tentou fazer uso de recursos diversificados e com os quais os alunos não estavam habituados a contactar, desde recursos tecnológicos como *internet*, programas informáticos, como recursos mais simples como fantoches, distribuição de pedaços de papel com os números ordinais para estes se sentarem de forma ordeira e se relembrares deste conteúdo, realizar experiências com um secador e uma bola de *ping-pong* e outras com balões para se compreender o conteúdo de estudo do meio relativo à presença de ar, entre outras. Trata-se de um processo progressivo e vantajoso para uma prática pedagógica mais organizada, pois o pensamento do docente é mais estruturado, possibilitando uma melhor gestão da aula. A par das planificações semanais realizadas, permaneceu a concretização dos mapas de conceitos referentes às diferentes planificações (cf. Anexo 2 A5), sendo que após estes, a mestranda partiu para a ação propiciando diversas aprendizagens à sua turma, com recurso a diferentes materiais e formas de execução das aulas. Na opinião da mesma este recurso é vantajoso para a organização das aulas durante toda a semana, sendo que é possível interligar as diferentes atividades se forem todas ao encontro do mesmo tema. Mostrou-se, ainda, uma mais-valia para a elaboração do capítulo III deste relatório, visto que, tal como supracitado, as atividades estavam todas organizadas por semana e por tema, possuindo, também, um breve resumo das mesmas.

Para além dessas planificações consumaram-se guiões de pré-observação (cf. Anexo 2 A6) aquando das observações/avaliações da supervisora, contudo considerados importantes para a previsão do que poderia acontecer e, através destes a mestranda tornou acessível, à equipa educativa, a intencionalidade pedagógica subjacente à sua ação, bem como as dificuldades antecipadas decorrentes do processo de observação e reflexão sistemáticos. Nesses guiões permaneciam presentes as evidências que tinham surgido para que determinada atividade fosse realizada, sendo justificada a escolha da atividade a realizar, bem como um espaço destinado para aquilo que a

mestranda considerava relevante ser observado durante a intervenção, centrando o olhar da supervisora nesses aspetos. Tal como refere Tafoi (2011) parafraseando Schön (1994)

o objectivo da supervisão visa o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre a acção profissional. A sala de aula é o espaço primordial da análise das estratégias e metodologias de ensino e da tomada de decisões pedagógicas: para quê observar? quem observar? o que observar? Quando observar? Como observar?

Os guiões supracitados foram um contributo para uma mudança significativa na forma como se passou a encarar a planificação, sendo que se começou a atribuir uma maior ênfase às necessidades e interesses evidenciados pelas crianças.

Ao longo do ato pedagógico deve ser realizada uma constante reflexão como forma de melhorar a prática, podendo, se tal for necessário, alterar a planificação, uma vez que esta deve ser flexível. Terminado o ato pedagógico é importante voltar a refletir sobre o mesmo, apoiando-se em grelhas de observação/avaliação/verificação (cf. Anexo 2 A7 e B8) utilizadas como apoio a uma melhor observação dos alunos durante o ato pedagógico. Para uma prática pedagógica com sucesso é necessário que o professor utilize o conhecimento na ação e reflita sobre o mesmo. Deste modo, e segundo Schön (citado por Alarcão, 1996b), existem três fases de reflexão: reflexão na ação – considerando a intencionalidade educativa o professor deve transformar a estratégia, adequando-a à situação, sem a abandonar; reflexão sobre a ação – o professor reconstrói mentalmente uma reflexão sobre a ação que desenvolveu, analisando-a; reflexão sobre a reflexão na ação – o professor desenvolve uma autoavaliação da sua reflexão na ação. Sustentada neste processo reflexivo, a estagiária teve consciência da sua prática e do processo de ensino e aprendizagem que promovia adotando, assim, novas estratégias

para melhorar a sua intervenção mobilizando saberes e recursos no sentido de estimular aprendizagens significativas para os alunos.

Como meio de reflexão importa referir que também as narrativas individual (cf. Anexo 2 A8) e colaborativa (cf. Anexo 2 A9) se tornaram vantajosas para o desenvolvimento cognitivo e pessoal da mestranda. Assim, a narrativa individual ajudou a compreender o modo como se experiencia o mundo, se cria e interpreta sentidos, se tomam decisões, se constrói e reconstrói a memória (Moreira e Ribeiro, 2007). Além disso, promoveu uma reflexão sobre o processo de investigação-ação e perceber se estava a concretizar uma prática pedagógica sustentada, ou não, de modo a promover nos alunos o desenvolvimento do conhecimento conforme o desejado. As narrativas colaborativas, também, representam uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que, a reflexão crítica partilhada contribuiu para a auto e coavaliação, despoletando um sentido de espírito crítico e uma capacidade crescente de reflexão. Tal como refere Roldão (1995) (citado por Reis 2008) “as narrativas [...] têm sido utilizadas desde há milénios e em diversas culturas como instrumentos educativos, constituindo artefactos culturais com potencialidades na organização do pensamento e da realidade e na estruturação de aprendizagens”. Sendo esta fase muito importante para o desenvolvimento da prática da mestranda, uma vez que um dos objetivos relevantes desta metodologia de investigação-ação é a reflexão sobre a ação, a partir da ação. Tal como refere Micheletto e Levandovsky (n/d) citando Alarcão (1996, p.18)

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

Com a elaboração deste documento, foi possível à díade compreender se o projeto da fruta que estava a desenvolver com a turma estava a ser bem encarado pela professora cooperante, bem dinamizado com a turma, e ainda a opinião da mesma relativa ao próprio projeto.

Assim, a metodologia de investigação-ação é a que prevalece na contribuição para a melhoria das práticas educativas, na medida em que aproxima as partes envolvidas na investigação, favorece e implica o diálogo, desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, valoriza a subjetividade, propicia o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica (Coutinho et al., 2009).

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o plano de ação, a descrição e análise crítica e reflexiva do processo referente ao desenvolvimento das competências profissionais e eventuais propostas de transformação. É objetivo da mestranda salientar a sensibilidade como característica relevante, o papel determinante que um professor tem na vida da criança através do processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competência no âmbito cognitivo, físico, estético, linguístico, social e afetivo. Neste sentido, a mestranda optou por explicar, primeiramente de forma sucinta, os conceitos teóricos com maior relevância às atividades que são descritas posteriormente. Fazendo, desta forma, menção às mesmas para justificar a presença daquele modelo pedagógico, contudo descrevendo-as e refletindo sobre as mesmas na parte seguinte, pois a mestranda tentou articulá-las com outras atividades e temas para cada semana. Por este motivo não faria sentido descrevê-las durante a parte teórica pelo que iriam ser separadas das que as complementam.

Importa salientar que, como mencionado no capítulo II, a prática pedagógica teve como suporte a metodologia de investigação-ação que proporciona a compreensão da prática realizada, uma vez que privilegia a reflexão, a indagação e a constante reformulação das práticas, com o intuito de as melhorar, pelo que, de acordo com Alarcão (1996a) reforça a necessidade de se descobrir a si mesmo, descobrindo a profissão, visto que a investigação das ações possibilita a reorientação, atuando melhor e construindo uma melhor compreensão sobre si mesmo enquanto profissional de educação.

Assim, diversos foram os instrumentos e técnicas de observação que ajudaram a díade na construção das planificações, já supracitados no segundo capítulo, contribuindo, deste modo, para a adequação da ação à turma em questão, na medida em que permitiram, de forma mais fidedigna, verificar quais as necessidades e os interesses de cada criança. Este olhar observador, crítico e reflexivo ocorreu de forma sistemática, pois só assim possibilitou a tomada de consciência de fatores que de outra forma não seria possível.

Para além de todos os instrumentos de observação utilizados e supramencionados no capítulo II, a mestranda também refletiu e susteve-se em modelos pedagógicos, ou seja, em esquemas entre a teoria e a prática e que vêm determinados pelos fundamentos sociológicos, psicológicos e pedagógicos que os sustentam e que permitem tomar opções sobre a forma de organizar as diferentes componentes que definem a prática curricular, tendo em conta as características do contexto educativo.

Neste sentido, a mestranda não pode afirmar que se orientou por um modelo pedagógico específico, visto que a mesma tentou adaptar a sua prática ao grupo de alunos presentes, tendo assim recorrendo, por exemplo, ao Movimento da Escola Moderna. Este modelo tem como objetivo serem os alunos a produzir o seu próprio conhecimento aquando da realização de determinadas tarefas (tarefas sobre a tabuada do 5 que serão explanadas posteriormente), nas quais compreenderam de forma autónoma qual o conteúdo que estava a ser abordado, e concluindo por si quais as regras que existem nesta tabuada (Movimento da Escola Moderna, 2015).

Do mesmo modo, a mestranda envolveu ativamente professores, educadores e alunos na realização de experiências práticas. Neste âmbito, para Folque (2012) as interações entre os atores do processo educativo constituem-se fontes cruciais de construção do conhecimento, considerando que através do oral é possível articular o cognitivo com a relação afetiva e social. Tal como refere Niza (2013), o Movimento de Escola Moderna valoriza que a comunidade partilhe experiências culturais da vida real de cada um, no qual decorrem três finalidades formativas: a iniciação às práticas

democráticas, a reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura. Como refere o perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º CEB (Dec. Lei n.º 241/01, de 30 de agosto), este deve-se relacionar com as famílias e a comunidade, proporcionando um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.

Consequentemente, a mestranda desenvolveu as suas competências a este nível, mediante a participação na “feirinha de sabores” realizada no Centro Escolar do Corim, sendo que todos os elementos da turma (alunos, professora cooperante e díade) levaram algo para a “Feirinha dos sabores” que se realizou nas instalações com o intuito de angariar fundos para a mesma. Com esta atividade, promoveu-se do mesmo modo, a relação escola-família/comunidade, na medida em que, os pais confeccionaram todo o tipo de alimentos que poderiam ser vendidos, assim como, produtos trazidos das suas hortas, do mesmo modo que se deslocaram à escola para a compra desses produtos, existindo, assim, um ambiente de cooperação entre pais, filhos e professores. De salientar que, consoante os produtos/alimentos que se encontravam na feirinha, reavivava-se experiências com outras culturas, na medida em que os pais traziam aquilo que era oriundo da sua cultura. Importa referir que a escola se encontrava aberta à comunidade que quisesse ver e adquirir algum produto da feirinha. Em consonância com Picanço (2012) é importante que a família e a escola se unam com vista a conseguirem ajudar os estudantes, para que se tornem cidadãos ativos e capazes de agir na sociedade de hoje.

Neste conjunto de atividades sentiu-se um relevante prazer e motivação por parte das crianças, querendo dar a sua opinião, dando exemplos do quotidiano, o que proporcionou um grande prazer na mestranda, conhecendo assim, novos conceitos e novas descobertas. Conforme o art. 12.º do Dec. Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, a oferta complementar “deve contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras”. Neste âmbito, a aquisição, desenvolvimento e

aperfeiçoamento de atitudes, valores, conhecimentos e, competências no domínio da cidadania não dependem de forma exclusiva da escola, embora de acordo com Morin (2002, p. 121),

a sala de aula deve ser o lugar de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do próximo, da escuta, do respeito pelas vozes minoritárias e desviantes. Assim, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital na aprendizagem democrática.

Consequentemente, a prática deve ser orientada segundo os saberes já adquiridos pelas crianças e os seus interesses, existindo assim uma conjugação entre os saberes adquiridos e as necessidades, pois os alunos são vistos como seres ativos que têm capacidade para tomar decisões e de determinarem o caminho que é necessário seguir no seu processo de aprendizagem, tal como aconteceu na elaboração e construção dos diferentes cartazes criados ao longo da prática pedagógica. Nestes momentos os alunos demonstraram interesse nas suas realizações, a diáde aceitou as sugestões e deu liberdade à turma para que determinassem quais os materiais a utilizar e o que construir em concreto para que obtivessem o resultado pretendido (estas atividades serão também refletidas de seguida). Assim, e segundo Bravo (2010, citando Serra, 2004, p. 38), “a base para a progressão e alargamento de saberes encontra-se na criança, isto é, [...] é partindo da criança, dos seus saberes e do seu desenvolvimento, que os professores e educadores deverão regular as suas práticas educativas”.

Neste âmbito, é de relevar que na prática pedagógica realça-se também a questão da pedagogia participativa, distanciando-se da pedagogia transmissiva. Assim, no centro da pedagogia transmissiva encontram-se “os saberes considerados essenciais, indispensáveis para que alguém seja educado e culto” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 6). Nesta, os objetos são

vistos como algo que define um adquirir de capacidades pré-académicas, um acelerar das aprendizagens e um compensar dos défices, onde constam conteúdos como persistência, capacidades pré-académicas e linguagem adulta. Por sua vez,

a pedagogia participativa é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interacções e relações sustentam actividades e projectos que permitem à criança co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações (ibid., p. 8).

Neste sentido, a mestranda evitou transmitir o conteúdo que pretendia abordar na aula, colocando, deste modo, questões e desafios aos alunos com o objetivo de estes conseguirem, por eles próprios, chegar ao conceito pretendido. Tal aconteceu aquando da realização de experiências com ar, nas quais os alunos tinham de as realizar e concluir se o ar tinha ou não peso, e se influenciava o controlo e funcionamento de objetos. Contudo, estas atividades serão comentadas num momento seguinte.

Os materiais que este modelo defende são variados, com uso flexível e aberto à experimentação. Neste sentido, a mestranda optou por estratégias diversificadas selecionando sempre os recursos que melhor respondiam aos objetivos da aula. Promover aprendizagens significativas também foi objetivo da formanda pelo que: recorreu ao uso das TIC, com a utilização de avatares, para articular temáticas e conteúdos, motivar os alunos e desafiá-los no sentido de melhorar desempenhos. Neste sentido, apresentou-se uma lengalenga, levantaram-se questões sobre um texto trabalhado pelos alunos no sentido de estimular a compreensão, o diálogo e argumentação, a audição de músicas relativas aos temas das semanas, tornando o final das aulas um pouco mais lúdicas e abordando a expressão musical, visualização de vídeos sobre os estados do tempo como motivação para a abordagem a esse conteúdo, com orientação prévia e reflexão final, entre outros; deu-se utilidade a material do quotidiano dos alunos como algodão, ramos das

árvores, botões para a elaboração do cartaz de inverno, material de enfeite (estrelas de natal) para lecionar a tabuada do 5, um secador de cabelo, balões para realizar experiências com o ar, etc. Todos os materiais utilizados proporcionaram experiências novas aos alunos e possibilitaram o desenvolvimento do conhecimento por parte dos mesmos, e a sua autonomia no dinamismo criado em cada aula.

Por conseguinte, reforçaram-se as perspectivas pedagógicas construtivista e sócio construtivista, considerando que as mesmas convergiram na estruturação da prática pedagógica desenvolvida. Relativamente à perspectiva construtivista, esta

concebe a aprendizagem como um processo de construção dos conhecimentos, de sua elaboração pela criança conjuntamente com o adulto (neste caso, com o professor), de diálogo com o outro, mas o epicentro desse processo é a própria criança (Arias & Yera, 1996, p. 11).

Isto é, o polo decisivo da aprendizagem não reside na figura do professor, mas sim, da criança, e a pedagogia deve concentrar a sua atenção, embora não de igual modo, no processo de ensino, como as crianças aprendem, como constroem e reconstroem os seus conhecimentos e certas capacidades, pois dependem de outros para os/as adquirir e desenvolver (Damião & Festas, 2013, p. 1). Deste modo, a aprendizagem é perspectivada como um processo no qual o sujeito “elabora uma representação interna do conhecimento ao incorporá-lo aos seus conhecimentos prévios” (Condemarín & Medina, 2005, p. 27). Neste momento é importante referir que a mestranda observou nos alunos uma interligação de conhecimento quando foram abordados os estados do tempo, pois foi visualizado um vídeo sobre a previsão do tempo para um determinado dia, e os alunos fizeram autonomamente a ligação ao tema que ia ser abordado naquele dia, mostrando, assim, uma maior facilidade na realização das tarefas propostas em seguida. As atividades

relacionadas com este tema serão expostas em seguida, pois foram criados diferentes exercícios que abarcaram as diferentes disciplinas.

Em consonância, numa perspectiva construtivista é importante que o professor tenha em consideração a ótica de Piaget, ou seja, que qualquer desenvolvimento cognitivo será efetivo se for baseado numa interação muito forte entre o sujeito e o objeto. Piaget, segundo Monteiro e Santos (2003, p. 34), defende que “o comportamento do indivíduo, a inteligência, resulta de uma construção progressiva do sujeito em interação com o meio”. Isto é, o comportamento não depende não só do sujeito nem só do objeto, mas sim da sua interligação. É importante, que se compreenda que, se existir uma atitude do objeto que perturbe as estruturas do sujeito, este tentará adaptar-se à situação, criando uma futura assimilação do objeto, dando origem às sucessivas adaptações do sujeito ao meio, com o constante desenvolvimento do seu cognitivismo.

Assim, a perspectiva socio construtivista considera que o saber é gerado a partir da prática social, enquadrado cultural e historicamente e, o seu processo de conhecimento é uma atividade social, gerada num processo de negociação e de consenso. Deste modo, na construção do conhecimento não se deve valorizar apenas o meio ou o sujeito, mas sim o papel interativo de ambos (Vieira & Lino, 2007). Neste sentido, cabe ao professor identificar e ativar a Zona de Desenvolvimento Próximo do aluno, definida como

a distância entre o grau de desenvolvimento presente determinado pela resolução independente de problemas e o grau de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou um par mais capaz (Vigotsky, 1978, citado por Vasconcelos, 1999, p. 10).

Consequentemente, ao partir dos seus interesses, o aluno confere significado às experiências, condição essencial à construção de conhecimentos significativos. Relativamente a esta perspectiva, a mestrandia denota a importância da realização de uns fantoches de meia, que serviram de mote a

uma dramatização criada pelos alunos como revisão dos conteúdos abordados durante a semana. Assim, esta dividiu a turma em pequenos e grupos e cada um escolheu um tema para explicar o que tinha aprendido, tendo sido possível perceber que se for de uma forma lúdica os alunos têm interesse em aprender.

Assim, é de referir que a mestranda tentou realizar, durante o estágio, atividades diversificadas que englobassem todas as áreas curriculares, sendo que umas, as mais transversais, eram a alavanca da motivação da aula ou o suporte de consolidação das mesmas. Como estímulo à motivação salientamos a realização de uma abóbora em pasta de moldar, na semana do *Halloween*. Nesta atividade a mestranda distribuiu uma porção de pasta de moldar por cada aluno com o objetivo de a manusearem e moldarem, dando-lhe a forma de uma abóbora e colocando-a a secar, contudo e pelo facto de algumas crianças não se lembrarem de qual é a forma e cor de uma abóbora, proporcionou-se uma pesquisa na *internet*, reflexão, discussão e aplicação do conhecimento adquirido na tarefa a realizar permitindo representações sobre a temática. De acordo com Piaget, Luria e Vygotsky (citados por Silva, n/d) é a criança que constrói ativamente o seu conhecimento do mundo e da própria linguagem, por isso não se deve subestimá-la. Mais tarde os alunos tiveram de colorir a abóbora deixando-a a secar até ao dia seguinte, dia em que a levariam para casa. Esta atividade tornou-se pertinente pelo facto de todas as atividades da semana terem seguido o tema supramencionado, como por exemplo criação de um texto, por parte dos alunos, sobre uma bruxa, revisões sobre os valores de $|x|$ (cf. Anexo 2 B9), leitura e exploração do texto *A bruxa Mimi*. Os alunos levaram, ainda, como trabalho de casa, a criação de poções mágicas, dando origem à elaboração de um caldeirão mágico, no qual todas as crianças tiveram uma função, desde desenhar bichos para decorar o caldeirão, desenhar o caldeirão, a colher para mexer as poções, os paus e o fogo onde se aquece o caldeirão, e por último todos tiveram de escrever a sua poção numa folha nova e colá-la em cartolina para ficar mais forte (cf. Anexo 2 A 10 e 2 B 10). Esta atividade em grande grupo foi exposta no corredor das salas de aula,

algo pelo qual os alunos mostram grande agrado, pois apreciam que o seu trabalho seja mostrado aos restantes colegas da escola.

Perante isto, existiram outros trabalhos elaborados pelos alunos que foram expostos no corredor da salas, sendo um cartaz de outono (cf. Anexo 2 A 11.1), no qual os alunos tiveram de recolher folhas secas para levar para a aula, e dois alunos selecionados pela diáde, com o auxílio da professora cooperante, desenharam o tronco da árvore. No final, cada aluno escolheu uma folha das expostas em cima de uma mesa e colou no tronco da árvore desenhado em papel de cenário. Os alunos demonstraram interesse por este tipo de trabalho, pois sentiram-se parte integrante do trabalho realizado. Esta atividade permitiu aos alunos o contacto com o trabalho em grupo, o que serviu de estímulo à realização da atividade.

Para o cartaz de inverno a turma decidiu, em conjunto com a mestrandia, o que se poderia elaborar e com que materiais, fazendo-se um esboço no quadro (cf. Anexo 2 A 11.2.1). Todos os alunos ficaram responsáveis por levar algodão no dia seguinte, visto que os restantes materiais selecionados pelos alunos já existiam na sala de aula. Assim, no dia seguinte a mestrandia dividiu a turma em pequenos grupos de trabalho, atribuindo a cada um uma tarefa. Deste modo auxiliou os alunos a desenhar duas circunferências para fazer a forma do corpo de um boneco de neve, em seguida o grupo responsável começou a colar o algodão conforme achava correto para dar forma ao boneco. Um segundo grupo ficou responsável por desenhar as letras da palavra inverno em cartolina e recortá-las, tendo um terceiro grupo ficado responsável por desenhar o chapéu no boneco de neve, e um quarto por desenhar a boca, o cachecol e o nariz (cf. Anexo 2 A 11.2.2 e 2 B 11.1.1). Depois de pronto a mestrandia colocou o trabalho realizado no exterior da sala, sendo que os alunos ficaram delirantes quando viram o seu trabalho no corredor do edifício (cf. Anexo 2 A 11.2.3). Esta atividade foi uma mais-valia para a turma pois fomentou o trabalho em equipa, permitiu desenvolver o sentido de estética da mesma, serviu de estímulo à criatividade e como incentivo para a realização de outras atividades igualmente dinâmicas.

Por fim, a mestranda teve a oportunidade de ir a uma visita de estudo com a turma, a Serralves, na qual os alunos foram acompanhados por uma guia e lhes explicou a importância das árvores para o planeta, fazendo atividades com os alunos e as plantas, desde respirar como as árvores (cf. Anexo 2 A 11.3.1), ouvir as histórias que as árvores têm para contar (cf. Anexo 2 A 11.3.2), escrever as histórias que as árvores contam (cf. Anexo 2 A 11.3.3 e 2 B 11.2.1), e por último fazer um desenho com a baba de caracol que deixou numa árvore (tinta verde) (cf. Anexo 2 A 11.3.4 e 2 B 11.2.2). Estes desenhos deram origem à elaboração de um painel no corredor das salas de aula, pois os alunos solicitaram às mestrandas e à professora cooperante que os colocássemos no exterior da sala para que os colegas de outras turmas pudessem ver uma das atividades realizadas em Serralves (cf. Anexo 2 A 11.3.5). Esta visita de estudo mostrou-se positiva para a turma pelo facto de esta ter demonstrado grande empatia com a temática, e empenho nas atividades propostas. Estas atividades estimularam, essencialmente, a imaginação dos alunos, mas também, a criatividade dos mesmos.

Na área de expressão e educação motora foi realizada pela díade um caça ao sólido, pois os alunos estiveram a abordar o conteúdo dos sólidos geométricos durante a semana, no qual os alunos foram organizados em três grupos (um grupo por cada adulto, estagiárias e professora cooperante). Enquanto o outro elemento do par pedagógico ficou na sala a fazer a divisão dos grupos e a explicar as regras do jogo a mestranda foi pela escola esconder os sólidos geométricos nos locais previamente pensados para a realização do jogo, visto que esta atividade foi criada em díade, pois realizou-se no início da prática pedagógica. Cada grupo recebeu uma tarefa para realizar e uma pista para seguir de modo a encontrar o sólido no posto seguinte (cf. Anexo 2 B 12). Esta atividade foi bem-sucedida porque os alunos foram respeitadores das regras criadas, mostraram-se bastante participativos e interessados em descobrir qual o posto seguinte. Teve como objetivo fazer revisões sobre o conteúdo programático de geometria, sólidos geométricos, onde se verificou quais os alunos que tinham maior e menor dificuldade neste conteúdo, pois a

tarefa era realizada por todos, onde cada um tinha de dar a sua opinião antes da resposta final. No entanto, a reflexão pós ação em tríade foi importante para a díade compreender que apesar de esta atividade ser bastante interessante e apelativa para os alunos não é tão exequível quando realizada autonomamente, só com um adulto, pelo facto de as crianças se dispersarem e desrespeitarem as regras durante a realização do jogo, pois não possuem a supervisão de um adulto durante toda a sua execução. Tal como refere Agranionih e Smaniotto (2002, p. 16) o jogo matemático é,

uma atividade lúdica e educativa, intencionalmente planejada, com objetivos claros, sujeita a regras construídas coletivamente, que torna oportuna a interação com os conhecimentos e os conceitos matemáticos, social e culturalmente produzidos, o estabelecimento de relações lógicas e numéricas e a habilidade de construir estratégias para a resolução de problemas.

Relativamente à expressão e educação plástica e dramática a mestranda realizou com a turma uma atividade de construção de fantoches de meias, possibilitando aos alunos, no final da semana, a apresentação de um teatro sobre os diferentes conteúdos programáticos abordados. Esta atividade decorreu no âmbito da leitura e exploração de um livro, *Um pesadelo no meu armário*, pois a mestranda apercebeu-se de que existiam na turma alguns alunos com medo do escuro, pois tinha falhado a luz e os alunos ficaram assustados, por estar um dia chuvoso e a sala ter escurecido um pouco. Cada aluno teve de criar o seu próprio monstro, dando-lhe um nome e dizendo qual a sua característica principal (desarrumado, guloso, preguiçoso, entre outros). Esta atividade teve como objetivo primordial a realização de uma dramatização estruturada pelos alunos no final da semana como forma de revisão dos conteúdos abordados durante toda a semana, os alunos devem ser capazes de “explorar as transformações de objectos: imaginando-os com outras características, utilizando-os em ações” (Ministério da educação, n/d, p. 81). Assim, cada aluno levou de casa uma meia que já não utilizava, para

colar materiais recicláveis (botões, lã) e cartolina. Deste modo, cada um desenhou, recortou a forma oval na cartolina e colou-a na meia para fazer de parte interior da boca, colou botões para fazer de olhos e nariz e lã para fazer de cabelo ou barba (cf. Anexo 2 A 12.1 e 2 B 13.1), tendo sido possível observar como os alunos manusearam a tesoura, se tinham a capacidade de ser criativos para criar o seu monstro, pois o manuseamento livre dos meios de expressão gráfica e plástica contribui para o desenvolvimento da destreza manual (ibid., p. 89). No último dia da semana os alunos levaram os seus fantoches para a sala e criaram, tal como já foi mencionado, uma pequena dramatização sobre os conteúdos programáticos de estudo do meio abordados nos últimos dias (estados do tempo, estações do ano, movimento de rotação e translação da terra) (cf. Anexo 2 A 12.2 e 2 B 13.2). Esta atividade resultou bastante bem, pois os alunos mostraram grande entusiasmo em criar algo diferente, o seu monstro, apesar de ter sido observável algumas dificuldades, por parte de determinados alunos, no que respeita ao recorte da cartolina e à autonomia na tomada de decisões, como se o monstro iria ter barba ou cabelo, de que cor, em que local, se iria ter nariz ou não. Nesse momento a mestrandia dirigiu-se a esses alunos e questionou-os de como gostariam que o seu monstro fosse, para o imaginarem de determinada forma, tendo auxiliado os mesmos na colocação dos materiais escolhidos nos locais que estes decidiram, fazendo com que os alunos ficassem mais animados e revelando uma maior vontade de participar na atividade. A dramatização também resultou com sucesso, pois foram os próprios alunos que tiveram a ideia de a realizar e decidiram quais os temas que cada grupo ia abordar, fazendo, desta forma, uma revisão sobre os conteúdos já lecionado e de uma forma improvisada, tendo sido um momento importante e que deve ser desenvolvido nas práticas (ibid., p. 82). Contudo, importa referir que a mestrandia percebeu que as crianças não estão habituadas a realizar esta atividade (dramatização com fantoches), pois mostraram algumas atitudes inadequadas à mesma, como por exemplo colocar o fantoche a aparecer de baixo da mesa, em vez de o fazer aparecer pelos lados, ou aparecerem eles

próprios na dramatização (foi possível observar o braço de algumas crianças), foi, ainda, notória a falta de prática no manuseamento de fantoches, pois colocavam a boca do fantoche a abrir e fechar quer quando tinham de falar como quando não precisam, ou simplesmente não conseguiam abrir e fechar a boca do fantoche. Concluindo, deste modo, que os alunos necessitam de praticar mais as dramatizações com fantoches.

Aquando da história *Gigões e Anantes*, após a leitura do título da história os alunos desenharam, com lápis de cera branco ou uma vela numa folha A4, o que entendiam que seria um gigão e um anante, e de seguida pintar com tinta rosa para se descobrir o que fora desenhado (cf. Anexo 2 A13 e 2 B 14), tendo esta tarefa servido como motivação para a exploração do conto e estimulando a oralidade. Segundo Jesus (2008) a motivação é um ponto fulcral para captar a atenção dos alunos para a aula, criando, desta forma, laços entre o professor e o aluno, o que pode facilitar o dinamismo da aula, pois se os alunos criarem empatia com o docente vão estar mais interessados e motivados para aprender. Algumas crianças demonstraram dificuldade na realização do desenho, visto que não conseguiam ver o que desenhavam, contudo todos conseguiram terminar a atividade com sucesso e grande entusiasmo ao observar com a tinta cor-de-rosa o resultado final. Ainda com recurso a este texto, como possui palavras sem significado próprio, a formanda propôs aos alunos a atribuição de significado às mesmas com a criação de frases onde as inserissem. Este momento foi gratificante para os alunos porque puderam colocar a sua criatividade à prova, porque podiam atribuir o significado que quisessem tendo em conta o contexto.

Na área curricular de estudo do meio, concretamente no bloco 2 – à descoberta do ambiente natural foram realizadas diversas atividades sobre o domínio os aspetos físicos do meio local, nomeadamente no que respeita às características das estações do ano, sendo que a mestranda deveria ter nomeado dois alunos para procederem à realização da seguinte explicação, utilizou-se uma laranja e um candeeiro para demonstrar aos alunos o efeito do sol na Terra, fazendo-se perceber o porquê das mudanças de estações do

ano. Esta experiência deu origem ao preenchimento de um quadro com as diferentes características para cada estação do ano, preenchido com as respostas que os alunos iam referindo. Assim, os alunos compreenderam de forma simples porque existem estações do ano e quais as principais características das mesmas. Tratou-se de uma atividade bem-sucedida e interessante para as crianças pelo facto de a mestranda ter recorrido a analogias, laranja-planeta e candeeiro-sol, facilitando a compreensão dos conceitos. Numa outra atividade os alunos assistiram a um vídeo de telejornal com a previsão do tempo, com o intuito de identificarem os estados do tempo lá presentes. Aquando da identificação dos mesmos, a mestranda escrevia-os no quadro para de seguida os alunos, em conjunto, decidirem qual o possível símbolo a utilizar para identificar o estado do tempo para cada dia, seleccionando-se um aluno para desenhar cada símbolo (cf. Anexo 2 A14.1). Esta abordagem mostrou-se positiva pois os alunos conseguiram identificar com facilidade quais os estados de tempo que existem, manifestando interesse e empenho na execução de cada tarefa.

Ainda com incidência neste tema, mas articulando com a área de matemática, a formanda distribuiu símbolos pré-concebidos de estados de tempo como sol, nublado, e céu nublado com sol (cf. Anexo 2 B 15.2), de modo a preencher um diagrama de *Venn*, isto é, cada aluno tinha um símbolo e após ser chamado tinha de se dirigir ao quadro e colá-lo na parte do diagrama que correspondia, depois de tudo preenchido procedeu-se à análise do diagrama, quantos símbolos de sol, quantos de nublado, e quantos de ambos, compreendendo que a parte central do diagrama corresponde à interseção de ambas as características. Assim, os alunos compreenderam como se preenche e analisa o diagrama de *Venn*, não demonstrando dificuldades na realização dos exercícios propostos, o que revelou que o método utilizado foi apelativo e bem dinamizado pela mestranda. Utilizando o diagrama construído a mestranda explicou aos alunos como se fazem contagens, ou seja como se preenchem as tabelas de contagem, tendo dado o exemplo com os símbolos do sol, iniciando a contagem e escrevendo no

quadro os traços correspondentes. Foi uma tarefa bem-sucedida, pelo facto de todos os alunos terem adquirido o conteúdo com facilidade e terem gostado de aprender uma nova forma de representar uma quantidade.

Em seguida os alunos tiveram de ler, uma primeira vez, o poema *Moinho lento*, que aborda a funcionalidade do vento num moinho de vento, em silêncio e em seguida foi pedido que o lessem interpretando um sentimento mencionado pela mestrandia. A turma identificou-se bastante bem com este momento, pois interpretaram-no como uma brincadeira, contudo estiveram a treinar a leitura em voz alta, e a decorar o poema. Por sua vez a atividade foi integrada na área de educação e expressão dramática porque os alunos tiveram de interpretar sentimentos, visto ser importante realizar jogos dramáticos para o desenvolvimento das possibilidades expressivas corpo (Ministério da Educação, n/d, p. 77), algo que é mencionado como objetivo a atingir nas metas curriculares.

Nessa semana, os alunos tiveram, também, a hipótese de construir o seu cata-vento (cf. Anexo 2 A14.2) com cartolina, tesoura, cola, palha de plástico, pionés e *bostic* para tapar a ponta do pionés. Nesta atividade de expressão plástica os alunos mostraram grande interesse, pois nunca tinham construído um e puderam, no próprio dia dar-lhe uso, pois estava um dia ventoso, porque era dezembro.

Como última atividade da semana, e para finalizar o tema do tempo, a mestrandia apresentou às crianças uma música chamada *As 4 estações*, na qual a turma começou por escutá-la no computador, em seguida tiveram de a seguir com batimentos corporais mencionados pela formanda ou pelos próprios alunos, como por exemplo palmas, bater nas pernas, bater com o pé no chão, estalar os dedos, entre outros. Foi uma atividade rica para finalizar o tema, visto que a música aborda as características das estações do ano, falando também nos estados do tempo, e pelo facto de os alunos segundo o Ministério da Educação (n/d, p. 69) deverem sentir o corpo em movimento e desta forma experimentar a percussão corporal.

A mestranda teve ainda a oportunidade de fazer a leitura e exploração de uma obra obrigatória *A girafa que comia estrelas*, de José Eduardo Agualusa. A exploração decorreu ao longo dos três dias da prática pedagógica supervisionada, utilizando numa primeira atividade, a capa do livro (cf. Anexo 2 B 16.1) para fazer com que as crianças tentassem descobrir de que se tratava a história, algo bem-sucedido pelas questões levantadas aos alunos como forma de estimular o interesse na descoberta do título e tema do livro. Após saber-se o conteúdo do livro e o respetivo título, a mestranda fez circular o livro pelos alunos, pois não existia um exemplar para cada aluno ou cada mesa, para que estes identificassem o autor, ilustrador e editora, tarefa a que já estavam habituados a responder, contudo os alunos mostraram-se um pouco confusos em saber distinguir o autor do ilustrador. Como forma de registo foi distribuída pelos alunos uma imagem igual à projetada para que estes pudessem ficar com a identificação completa do livro que estava a ser abordado. Tal como mencionado, o livro foi devidamente dividido pela mestranda em três partes, tendo a primeira sido lida pela mesma de modo expressivo e apelativo, dado que a mestranda foi colocando questões sobre o que poderia acontecer de seguida, criando suspense sobre a história. Contudo no final foi feito um resumo oral sobre o que tinha acontecido naquela parte da história, as personagens que tinham aparecido e com que função, para que os alunos não se esquecessem com facilidade do que tinham acabado de ouvir. Posteriormente a formanda entregou um pequeno excerto da parte lida do texto com palavras sublinhadas para que os alunos as dividissem em sílabas (cf. Anexo 2 B 16.2), tendo a correção sido realizada em conjunto no quadro interativo. Numa segunda abordagem ao livro a mestranda realizou com os alunos o resumo oral sobre a parte que já conheciam do mesmo e projetou o excerto daquele dia no quadro interativo (cf. Anexo 2 B 16.3), para que os alunos, desta vez, pudessem seguir a leitura e ser eles próprios a ler consoante a solicitação da mestranda. No final fez-se um resumo oral do que tinha acontecido e do que poderia acontecer na terceira e última parte da história, tendo este momento despertado a atenção à turma, pois ficaram

curiosos com o que viria a seguir. De acordo com a parte do texto lido, foi entregue aos alunos uma ficha de tarefas relativas ao singular e plural das palavras (cf. Anexo 2 B 16.4.1), tendo esta servido para relembrar os alunos sobre quais as regras para formar o plural das palavras, sendo que os alunos demonstraram interesse pela mesma visto que tinham de se recordar do que tinha sido lido anteriormente. Posteriormente a mestranda criou um *PowerPoint* com um jogo sobre o singular e o plural, bem como uma ficha que o acompanhou (cf. Anexo 2 B 16.4.2), tendo como objetivo os alunos ligarem palavras que estavam no singular ao seu plural e vice-versa. Nesta atividade os alunos mostraram grande interesse para participar, contudo a mestranda aquando da construção do jogo, não se lembrou de que este ao ser projetado iria colocar algumas das palavras demasiado altas. Por este motivo os alunos tiveram algumas dificuldades em fazer as ligações mais altas, tendo a mestranda pegado em alguns alunos ao colo para poderem ser eles a realizar, com sucesso, a tarefa. Para a última parte da história a estagiária, lembrou, em conjunto com a turma, o que aconteceu na história. Foi distribuído em papel a última parte da história (cf. Anexo 2 B 16.5) para que pudessem ser os próprios alunos a fazer a leitura integral desta aquando da solicitação por parte da mestranda. No final da história foi entregue uma ficha de leitura (cf. Anexo 2 B 16.6), na qual tiveram de identificar os elementos paratextuais do livro, as personagens e fazer, em conjunto, o resumo da história.

Considerando a história acima mencionada, foi também criado um texto informativo (cf. Anexo 2 B 16.7), conteúdo que os alunos tinham de adquirir em português – texto informativo, e estudo do meio – modo de vida das girafas, sobre o modo de vidas das girafas, isto é onde vivem, como se alimentam, como se deslocam, quanto pesam, quanto medem, entre outras informações. Aliando, deste modo, a área de português com a área de estudo do meio. Após a leitura atenta do texto foi distribuído um mapa de conceitos (cf. Anexo 2 B 16.8), em papel, para cada aluno, para que estes aprendessem uma forma de sintetizar a informação recolhida. O mapa de conceitos foi criado no sítio <https://www.examttime.com/pt-BR/mapas-mentais/> e

preenchido no computador ao mesmo tempo que os alunos preenchiam o mapa no seu lugar, sem o recurso do texto, tratando-se de uma prática que a mestranda achou interessante e apelativa para os alunos, visto que estes nunca tinha realizado algo semelhante. Esta atividade permitiu o envolvimento dos alunos na construção das suas representações concetuais e ao mesmo tempo articula a memória dos raciocínios ao promover a interação oral/escrita em simultâneo.

No âmbito da história, e pelo facto de no final da mesma começar a chover, a mestranda ensinou à turma uma música sobre a chuva (cf. Anexo 2 B 16.9.1), tendo colocado uma primeira vez a música a tocar no computador, em seguida projetou a letra da música no quadro interativo para que os alunos a cantassem ao mesmo tempo que a música tocava no computador. Novamente com a música a tocar os alunos receberam a letra da música em papel (cf. Anexo 2 B 16.9.2) para a irem cantando ao mesmo tempo que a ouviam, em seguida cantaram a música sem o apoio da letra mas com a música a tocar. Por fim os alunos cantaram a música sem o apoio do ficheiro áudio e do papel, para estimular a memória dos alunos, permitindo que decorações a letra de uma canção, relativamente simples. A atividade de educação e expressão musical foi bastante interessante, pois os alunos aprenderam uma música nova de uma forma diferente, podendo trabalhar, deste modo, a escuta ativa, tendo esta relação direta com o livro abordado, pois no final da história começa a chover, dando um final feliz à mesma.

No seguimento da história trabalhada, como a girafa comia estrelas, a mestranda pensou que seria interessante os alunos também o fazerem, colocando-os, deste modo, a confeccionar bolachas em forma de estrelas. Para tal foi distribuído aos alunos a receita em partes distintas (cf. Anexo 2 B 16.10.1) para que estes as organizassem de modo a obter um texto instrucional organizado e colado no caderno. A mestranda optou por utilizar uma receita como texto instrucional, pois era um dos conteúdos de português a ser lecionado naquele dia, sendo que os alunos já tinham abordado o mesmo conteúdo mas utilizando outro exemplo de texto, mas esse com o par

pedagógico. De seguida a mestranda projetou a receita (cf. Anexo 2 B 16.10.2) no quadro interativo para que se pudesse seguir as instruções aquando da confeção das bolachas. Durante a confeção das bolachas foi sendo chamado um aluno de cada vez para lavar as mãos e colocar um dos ingredientes na taça. Neste momento foi necessário fazer cálculos, em conjunto, para determinar quais as quantidades de determinados ingredientes, pois a mestranda optou por não colocar as medidas certas dos ingredientes para que os alunos tivessem uma maior perceção de como seguir uma receita, e deste modo estimular o raciocínio matemático dos mesmos. De seguida foi seleccionado outro aluno para amassar, e por fim outros alunos para estender a massa em cima da mesa e cortar estrelas com cinco pontas (cf. Anexo 2 A15.1 e 2 B 16.10.3). Depois de cozidas, as bolachas foram distribuídas pelos alunos na hora do lanche da tarde. Os alunos mostraram grande entusiasmo durante toda a atividade, pois nunca tinham realizado algo do género durante as aulas, mostrando ânimo em participar, tendo servido, também, como captadora de atenção e motivadora para as restantes atividades.

Continuando no tema do livro, na área de matemática um aluno seleccionado pela formanda realizou o jogo do quente e frio para encontrar uma caixa que continha estrelas de cinco pontas, auxiliando também na distribuição das mesmas pelos pares das mesas. A mestranda decidiu colocar as crianças a jogar este jogo, pois é necessário estimulá-las constantemente e, nesta fase de desenvolvimento, as mesmas mostram interesse por histórias, jogos, adivinhas, o que se tornam excelentes atividades motivacionais nas aulas (Mariz & Fernandes, 2010). Posteriormente, os pares tiveram de formar diversos conjuntos (cores escuras e claras, de cinco elementos, de dez elementos, entre outros). De seguida, e utilizando as estrelas encontradas, tiveram de descobrir quantas estrelas eram necessárias para ter um determinado número de pontas, sendo que a estagiária ia registando no quadro a tabuada do 5, pois esta tarefa tinha como intuito a aquisição de conhecimento relativo a esta tabuada. Neste momento aconteceu algo que a mestranda achou motivador para a continuação do seu trabalho quando um

aluno perguntou “Será que estamos a aprender a tabuada do 5?”, este momento foi marcante pelo facto de se ter percecionado o interesse e empenho por parte dos mesmos, pois ficaram ainda mais motivados após a resposta afirmativa. Depois do registo da tabuada no quadro e numa ficha de registo (cf. Anexo 2 B 16.11) a turma teve de compreender quais as regularidades desta tabuada, tendo sido fácil porque a tabuada estava escrita no quadro e os alunos compreenderam facilmente que os produtos terminavam sempre em 0 ou em 5 e eram escritos de 5 em 5. Esta atividade proporcionou o desenvolvimento do raciocínio matemático dos alunos articulado com representações gráficas.

Para finalizar o conteúdo a mestranda criou em *PowerPoint* o jogo “Quem sabe mais?” (cf. Anexo 2 B 16.12) como forma de revisão dos sólidos geométricos, figuras geométricas, triângulos, tangram, tabuada do 2 e do 5. Projetou-se o jogo no quadro interativo para se ler a pergunta e as diferentes opções, era solicitado um aluno para se dirigir ao quadro interativo para assinalar a resposta correta. A turma gostou de realizar o jogo, por se tratar de algo já conhecido mas diferente do habitual. Foi uma atividade vantajosa, pois só se podia dar a resposta depois de todos os alunos saberem a resposta certa e estarem de acordo. Deste modo, a atividade proporcionou aos alunos o espírito de interajuda entre todos e desenvolveu o poder de argumentação aquando das respostas dadas.

A mestranda realizou atividades tendo em consideração o conteúdo programático de matemática as horas, tendo iniciado as mesmas com a audição de uma música intitulada “Tiquetaque” das Canções da Maria, <https://www.youtube.com/watch?v=Hlud3o0XON0>, que explica, na opinião da formanda, perfeitamente tudo o que é necessário para aprender as horas. Deste modo foi colocada a música uma primeira vez para introduzir o tema, e em seguida para os alunos prestarem maior atenção aos pormenores da letra para mais tarde responderem a questões.

Em seguida, a mestranda solicitou à turma que trouxessem de casa diferentes tipos de relógios que encontrassem em revistas ou na *internet*.

Após a seleção dos mais diversos relógios, construiu-se um cartaz de relógios, relógios analógicos, digitais, de sol, ampulhetas, entre outros. Com esta tarefa os alunos puderam perceber que existem ou existiram diferentes modos de ver as horas e diferentes tipos de relógios.

Posteriormente e tendo em conta a audição da música, a mestranda colocou algumas questões aos alunos para que estes comesçassem a ter noção do tempo, como por exemplo o número de horas existente num dia, sendo que à medida que iam sendo colocadas as questões, as mesmas iam sendo registadas no quadro para a turma ficar com o registo no caderno de matemática. A esta questão quase toda a turma soube responder pois é a parte inicial da letra da música, e por já terem ouvido falar em programas de televisão, ou mesmo por ter ouvido os pais falar, tornando-se numa mais-valia criando uma relação entre os conhecimentos adquiridos fora da escola e na escola. Perguntou-se, de seguida, quantos minutos tem uma hora, sendo que a esta questão nem todos conseguiram responder, tendo que se colocar novamente a música para eles saberem responder. Por fim questionou-se quantos segundos tem um minuto, tendo sido necessário colocar novamente a música para a turma conseguir responder. Estas questões tinham como objetivo compreender se os alunos estiveram atentos à letra da música, sendo que tinham sido alertados que iriam ser levantadas questões sobre a mesma, e para introduzir o conteúdo a abordar.

Posteriormente a mestranda considerou pertinente que os alunos tivessem noção de quanto tempo dura um minuto, e quanto tempo dura um segundo, com o objetivo de os saberem distinguir. Assim, explicou, tendo em atenção o relógio da sala de aula, que um minuto é o tempo que demora o ponteiro vermelho (ponteiro dos segundos) do relógio a dar uma volta completa. Para terem noção da duração tiveram de o observar e sustentar a respiração para tentar aguentar esse tempo. Para a turma perceber quantos segundos tem um minuto tiveram de bater uma palma de cada vez que o ponteiro vermelho avançava, contabilizando a quantidade de palmas batidas. A mestranda

utilizou estes métodos tendo em conta a perspectiva socio construtivista, isto é, as crianças adquiriram conhecimento através da sua própria experiência.

Como forma de analisar o relógio analógico a mestrande fez um relógio em cartolina em ponto grande, no qual desenhou os três ponteiros à medida que ia explicando à turma qual o seu significado e de que forma se deslocava. Foi distribuído um relógio do mesmo género do da mestrande a cada aluno para que acompanhassem o raciocínio e fossem registando o que ia sendo desenhado (cf. Anexo 2 B 17.1). Os relógios, propositadamente, tinham escritas as horas da manhã e da tarde, para que os alunos compreendessem o duplo significado dos números num relógio dito normal, o que se tornou favorável, pois os alunos compreenderam bem a leitura das horas, ficando a necessitar de prática. Para explicar os minutos a estagiária colocou os alunos a contar os traços existentes entre números, fazendo com que alguns conseguissem perceber autonomamente que a leitura dos minutos se faz de 5 em 5. Alguns alunos não conseguiram compreender a leitura dos minutos, sendo necessário pedir-lhes que se focassem no relógio construído pela mestrande e contabilizarem os traços em conjunto, dando ênfase de 5 em 5 nos números marcados no relógio. Após esta tarefa, tornou-se mais explícito para os alunos com maior dificuldade, contudo é um conteúdo que necessita de prática, ou seja, foi necessário estar constantemente a perguntar as horas, ao longo dos dias, a diferentes alunos para que estes fossem compreendendo a sua leitura. Para explicar o conceito de meia hora a mestrande dividiu o relógio a meio, explicando que meia hora é metade de uma, ou seja 30 minutos. Para explicar a noção de um quarto de hora dividiu-se o relógio em quatro partes iguais, e explicou-se que se trata de um parte das quatro, conseguindo chegar à conclusão de que corresponde a 15 minutos. Estes conceitos não foram de fácil compreensão por parte de alguns alunos, contudo a mestrande teve o cuidado de explicar as vezes necessárias para que todos pudessem ter o mesmo conhecimento sobre as horas, perguntando várias vezes as horas durante o dia. Para praticar um pouco e auxiliar na compreensão destes dois conceitos, a formanda recorreu a um relógio

interativo no sítio http://www.escolovar.org/mat_relogio_todas.as.funcoes.swf. Foi benéfico para a turma a visualização deste relógio, pois puderam colocar as horas que pretendiam compreender e ver o relógio a mexer os ponteiros apresentando as horas em formato digital e analógico. A estagiária verificou que os alunos, após esta interação compreenderam mais facilmente os conceitos que tinham sido abordados, pois já respondiam com maior facilidade às questões colocadas pela mesma. Visto que, segundo Ponte (2002, referindo Bossuet, 1982, p. 29) “há uma auto-socioconstrução do saber e do saber-fazer, num contexto heurístico; portanto a criança constrói o seu próprio saber, numa relação coletiva de integração num grupo”. Os alunos demonstraram ainda mais entusiasmo neste conteúdo, pois podiam escrever as horas em formato digital e verificar como se apresentavam em formato analógico. Deste modo a mestrandia compreender tratar-se de uma ferramenta indispensável na lecionação deste conteúdo.

Com recurso a imagens de uma rotina diária em tamanho grande e pequeno para os alunos (cf. Anexo 2 B 17.2) a mestrandia distribuiu as imagens grandes pelo quadro de forma aleatória, e as pequenas foram distribuídas pelos alunos para que as recortassem e, ao mesmo tempo que iam sendo organizadas no quadro, colavam no caderno. Assim, começou-se por organizar as imagens de acordo com a típica rotina de uma criança, em seguida foi necessário atribuir horas aos acontecimentos, para tal a mestrandia solicitou a um aluno de cada vez, após decisão em grande grupo, para se dirigir ao quadro e escrever as horas em formato digital e em relógio analógico. Neste momento a turma tinha em sua posse, tal como já mencionado, as imagens iguais às do quadro e colavam no seu caderno escrevendo de igual modo as horas (cf. Anexo 2 A16.1). Nesta tarefa os alunos puderam demonstrar os seus conhecimentos relativos às horas, sendo que, de um modo geral, já conseguiam escrever as horas nos dois formatos mais utilizados.

Após este exercício, a mestranda colocou na *internet* um avatar a dizer a lengalenga “O tempo perguntou ao tempo”, <http://www.voki.com/pickup.php?scid=10731013&height=267&width=200>.

Os alunos demonstraram bastante interesse em ouvir o avatar, por se tratar de um modo diferente de apresentar um tipo de texto e quiseram de imediato aprender a dizer a lengalenga. A turma escutou a lengalenga uma primeira vez, em seguida a formanda distribuiu a mesma em formato de papel (cf. Anexo 2 B 17.4) para que os alunos a pudessem escutar de novo seguindo o texto na folha. De modo a decorá-la a mestranda foi dizendo partes do texto e os alunos repetiam, tentando, por fim, dizê-la sozinhos. Esta atividade foi muito interessante para eles, porque conseguiram decorar uma lengalenga, algo que não sabiam, e como foi com recurso a um material novo ficaram ainda mais entusiasmados para a compreender e decorar. Esta interação deve-se ao facto de a maior parte do tempo de aula ser passado com o professor a falar, e deste modo o recurso ao computador altera esse facto, pois propicia o enriquecimento de estratégias pedagógicas (Ponte, 2002, p. 29). Contudo esta atividade podia ter sido mais enriquecedora se a mestranda tivesse colocado o avatar a levantar questões sobre a interpretação da lengalenga, criando desse modo uma interação entre os alunos e o avatar.

Por fim, foi colocada, novamente, a música das horas a tocar no computador para os alunos a escutarem com atenção, pois de seguida foi distribuída a letra da mesma com espaços em branco, para que os alunos os preenchessem ao mesmo tempo que ouviam pela segunda vez (cf. Anexo 2 B 17.5). Foi feita a correção dos espaços ao mesmo tempo que se ouvia a música, ou seja, sempre que era dita a palavra em falta parava-se a música para a escrever no quadro para todos confirmarem se estava bem escrita, dando origem, no final, à letra completa. Por último cantou-se, todos juntos, a música do início ao fim seguindo a letra, pois a letra é toda diferente e extensa (cf. Anexo 2 B 17.6). A mestranda elegeu esta estratégia de ensino da música pois “o ouvinte desenvolve [...] uma interpretação com base na percepção objectiva dos materiais e estruturas musicais, mas também com

base na sua própria experiência de vida” (Godinho, n/d). Os alunos demonstraram um enorme entusiasmo porque nunca tinham aprendido uma música desta forma, e porque são apreciadores das Canções da Maria. Deste modo percebeu-se que a atividade foi bem-sucedida.

Todas estas atividades se mostraram pertinentes pelo facto de se ter articulado diversos conteúdos, mas integrados no mesmo tema. Desta forma, os alunos puderam adquirir conhecimentos sobre os conteúdos a lecionar de uma forma diferente do usual.

Importa salientar que a prática pedagógica da mestranda também se inspirou na Metodologia de Trabalho de Projeto. Como refere Capucha (2008, p. 57), a palavra projeto constitui, em termos gerais, o “nível concreto de planeamento que define uma intervenção direccionada para a concretização de um conjunto de objectivos e para a qual foram afectados meios”. De acordo com Castro & Ricardo (2002, p. 9), importa referir que a Metodologia de Trabalho de Projeto pressupõe “o experimentalismo; o apelo aos interesses dos alunos; a preocupação de ligar a educação a objetivos programáticos e práticos; o conhecimento de diferenças individuais no ritmo de aprendizagem”, na medida em que, privilegia uma abordagem consciente e investigativa dos problemas que lhes dizem respeito, situados em realidades específicas.

Assim, a diáde construiu, em colaboração com os alunos, o projeto “Já comeste fruta hoje?” (cf. Anexo 2 B 18.1), pelo facto de ter sido observado que as crianças traziam alimentos pouco saudáveis para os lanches, tanto da manhã como da tarde. Deste modo, este projeto consistiu em incentivar os alunos a comer pelo menos duas peças de fruta por dia (lanche da manhã e lanche da tarde), registando essas frutas numa tabela diária, semanal e mensal, projetadas no quadro interativo, para que todos pudessem observar a informação lá escrita, e, a par disto, melhorar o raciocínio matemático, pelo que no final do preenchimento da tabela os alunos tinham de contar quantos alunos tinham comido fruta. Assim, inicialmente foi criada em *word* uma tabela diária e projetada no quadro interativo (cf. Anexo 2 B 18.2), sendo que

todos os dias cada aluno na sua vez se dirigia ao computador e colocava uma cruz caso tivesse trazido fruta, se não tivesse trazido não se dirigia ao computador, no final fazia-se a contagem das cruces colocadas, para se perceber quantos alunos comeram fruta em cada um dos lanches. Em seguida, a d'íade achou ser uma melhor opção criar uma tabela semanal no *excel* mas com os nomes dos alunos para que se pudesse observar quais os que comiam fruta e quais os que não comiam (cf. Anexo 2 B 18.3), sendo que esta funcionava da mesma forma que a anterior, com a diferença de que no final da semana se contabilizava quantas fruta cada aluno comeu nessa semana nas horas dos lanches. Posteriormente, criou-se para colocar na sala uma tabela mensal, desenhada em papel de cenário (cf. Anexo 2 A 17.1), sendo apenas um aluno por dia (seleção feita por ordem numérica) a dirigir-se à tabela preenchendo-a, perguntando a cada aluno se comeu ou não fruta. No entanto a mestranda responsável pela semana preenchia, simultaneamente, a tabela semanal do computador com o nome das frutas que os alunos lanchavam (cf. Anexo 2 B 18.4). Este projeto revelou-se pertinente e importante para este grupo de alunos, pois com o decorrer do estágio cada vez mais alunos traziam fruta para os dois lanches. Tal foi possível observar por uma tabela que a professora cooperante enviou no final do ano letivo onde foram escassos os lanches em que algum aluno não trouxe fruta (cf. anexo B 18.5).

Neste âmbito, diversos foram os trabalhos afixados na sala de aula ao longo da prática pedagógica, sendo visível a estimulação da participação de todos os alunos, através da partilha dos trabalhos desenvolvidos, de modo a que se sentissem valorizados, dilatando-se a sua autoestima e autoconfiança. Efetivamente torna-se essencial a estimulação dos alunos, de modo a desenvolver a sua autoestima, autonomia, responsabilidade e motivação. Por conseguinte, a construção colaborativa de saberes profissionais entre a professora cooperante, par pedagógico e supervisora denotou-se num suporte de todas as dinâmicas. Todas as ações realizadas conotaram-se apenas de um percurso infindável a percorrer.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão tem como objetivo concretizar uma análise transversal, no que concerne ao desenvolvimento de competências profissionais, sociais e pessoais da mestranda, relativas aos períodos de Prática Pedagógica Supervisionada na Educação Pré-Escolar e Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º CEB. Deste modo, contribui para a tomada de consciência de todo o percurso desenvolvido, refletindo sobre as experiências vivenciadas, promovendo uma postura reflexiva, intrínseca à mudança ecológica em contexto.

O desenvolvimento profissional de um Educador de Infância e de um Professor do 1.º CEB inicia-se no processo de formação inicial. De acordo com Alarcão e Roldão (2008, p. 33) “a formação inicial e as perspectivas do exercício profissional futuro [...] constituem-se como momentos de consolidação ou aprofundamento das motivações para abraçar a profissão e de compreensão do que envolve ser professor”. Porém, na perspetiva de Alonso e Roldão (2005), a mestranda considera que é no terreno que um profissional de educação tem a oportunidade única de se confrontar com o real, tendo a possibilidade de desenvolver diversas atividades, na educação pré-escolar e lecionar diversas aulas, no 1.º CEB, o que permitiu experimentar momentos educativos e colocar em prática diversas estratégias pedagógicas, constituindo um espaço fulcral para a profissionalidade da futura docente. Nóvoa (1992, p. 20) defende que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas”. Assim, este momento é também uma etapa de transformação de práticas futuras no

sentido de um melhoramento contínuo para que a mestranda se torne numa exemplar profissional de educação.

Deste modo, tal como refere o Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, a mestranda inclui a sua formação como elemento constituinte da prática profissional construindo-a a partir da análise problematizada da sua prática pedagógica, da reflexão sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em colaboração com outros profissionais de educação. Assim, a formanda verificou que para que a escola funcione de forma eficiente é necessário a existência de boas relações entre docentes e que estes planeiem em cooperação os objetivos a desenvolver e as estratégias necessárias para atingi-los (Arends, 1995).

De acordo com o supracitado, as práticas pedagógicas nos dois contextos regeram-se perante uma reflexão constante, não apenas individual, mas também em conjunto com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e os supervisores pedagógicos, o que permitiu o desenvolvimento a nível pessoal e profissional da mestranda, causando influências em práticas futuras. Importa referir que as reuniões de reflexão no final das atividades observadas proporcionaram à mestranda um progresso de forma a desenvolver um perfil adequado enquanto educadora de infância e professora do 1.º CEB. Neste sentido, a supervisão refletiu-se na criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia (Roldão, 2010).

Efetivamente, a reflexão realizada nos dois contextos, permitiu à mestranda questionar sobre si própria enquanto pessoa, o tipo de teorias e crenças que possui e os constrangimentos com que se depara. Tal como refere Simão (2002, p. 88),

o facto de os professores poderem reflectir sobre si próprios em situação possibilita-lhes uma tomada de consciência dos seus processos e produtos cognitivos o que estimula uma atitude activa na regulação desses processos em relação com a prática.

De acordo com Alarcão (2001), a mestranda assumiu o espírito de quem quer melhorar a sua formação investigando, sendo que um professor investigador questiona e questiona-se criticamente. Referencia-se, assim, uma envolvimento num processo investigativo, onde não só se procurou uma consciencialização da mestranda como profissional de educação, mas também a integração desses dados investigativos para o sucesso de futuras ações, potenciando uma gradual emancipação profissional.

Assim, importa referir que o mais valioso contributo do contacto com os contextos supracitados diz respeito a um maior entendimento do conceito de criança e de educação. Tendo em conta as experiências vivenciadas em contextos tão díspares, facilmente se compreende que a função específica de um profissional de educação não é determinada pelo domínio de conteúdos científicos ou didáticos (Roldão, 2010). De facto, o profissional de educação define a sua função específica quando a sua ação se revela intencional. Neste âmbito, procurou-se a construção de um saber de natureza praxeológico, marcado por uma constante articulação entre o saber de carácter teórico e de carácter prático, sendo mobilizados consoante as características dos contextos de intervenção pedagógica, tendo em consideração as especificidades individuais das crianças (Ribeiro, 2006). Indo ao encontro de Guedes (2004), a educação não consiste em transmitir ao aluno o saber acumulado do professor, mas levá-lo a ser capaz de encontrar por si próprio o alimento que mais lhe convier, auxiliando as crianças a descobrirem os seus limites e a superarem-nos.

Esta ênfase deve-se ao facto de, segundo o Dec. Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, o educador de infância ter o objetivo de desenvolver o currículo de forma integrada com todas as áreas, (expressão e comunicação e conhecimento do mundo) através da planificação, da organização e da avaliação do ambiente educativo, de modo a elaborar atividades e projetos que vão ao encontro dos interesses e necessidades das crianças como forma de construir aprendizagens significativas nas mesmas. Deste modo, o educador de infância deve mobilizar todo o conhecimento e competências

necessárias para o sucesso físico-cognitivo das crianças que frequentam a educação pré-escolar, recorrendo a estratégias e materiais familiares às crianças e a situações concretas e palpáveis do quotidiano das mesmas, para que estas construam o seu próprio conhecimento de forma lúdica e de acordo com o seu desenvolvimento (Bravo, 2010, p. 36).

Por outro lado, o professor do 1.º CEB, segundo o Dec. Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, é visto como a pessoa responsável por ensinar, pois recorre ao saber próprio da profissão, apoiando-se na investigação/formação contínua e reflexão partilhada com a restante equipa educativa. Deve, ainda, ser capaz de promover a autonomia dos alunos e a sua completa integração/inclusão na sociedade, nunca descurando o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares. Pretende-se que neste ciclo os alunos sejam capazes de transpor o conhecimento adquirido para níveis de abstracção mais complexos, tendo, igualmente, em consideração o nível de desenvolvimento em cada área (ibidem).

Importa referir que ao longo de todo o percurso desenvolvido nas práticas pedagógicas supervisionadas, a mestranda se deparou com um leque de constrangimentos, contratempos e imprevistos, o que exigiu ações imediatas face aos desafios emergentes. Inicialmente, vivenciaram-se diversas dificuldades ao nível da duração das atividades, visto que o par pedagógico planeava atividades complexas para um curto espaço de tempo, o que dificultava a realização da planificação previamente elaborada. Esta dificuldade foi se atenuando consoante o processo de observação e as reflexões colaborativas que se efetuavam e se realizavam planificações futuras. Neste âmbito, a prática teve também um carácter analítico-reflexivo nos momentos de pré, intra e pós observação, planificação, ação e avaliação, sustentada por uma revisão teórica consistente. Os docentes devem preparar-se para refletir sobre a prática mediante “a procura de informação e a actualização de dados e teorias que possam fornecer-lhes uma base para modificar ou até inovar as suas actividades na sala de aula” (Antolí & Munõz, 1997, p. 67). Todas as decisões tomadas dimanaram da constante construção

ativa e crítica do próprio processo de desenvolvimento da formanda, onde a reflexão e a investigação desempenharam um papel crucial.

No que concerne à relação da escola com a família, esta permaneceu com maior relevância no contexto de pré-escolar, embora a mestranda tivesse a oportunidade de interagir com os pais nos dois contextos. No caso do pré-escolar devido a atividades designadas aos pais e no 1.º CEB na reunião de avaliação no final do primeiro período. Esta relação torna-se essencial para o desenvolvimento das crianças, na medida em que, a aprendizagem da criança depende de fatores como as interações pessoais estabelecidas (Vigotski, 1999), a cultura em que se desenvolve (Bruner, 2000) e o meio em que está inserida (Portugal, 1992).

Relativamente às práticas educativas estas visaram promover atividades e estratégias que englobassem todas as áreas de conteúdo, fomentando o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais ao nível da ação, através da adoção de uma postura indagadora, presenciada pela reflexão constante e transversal a todos os processos realizados. Importa também referir que uma grande dificuldade que permaneceu ao longo da prática da mestranda foi o nervosismo de iniciante no que respeita à aquisição dos conteúdos por parte dos alunos, tendo diminuído após reflexões acerca do sucedido. No final da prática pedagógica, a formanda já se encontrava preparada para as várias atividades que executava juntamente com as crianças, tendo assim um à vontade constante que proporcionou ótimas vivências.

A mestranda considera fulcral a referência às potencialidades do perfil duplo no qual esta se encontra a formar, equacionando que a formação para estes dois perfis é, de facto, benéfica, no sentido em que possibilita um conhecimento pertinente de ambas as valências, propiciando uma maior adequação das ações, tendo em conta os interesses e necessidades de cada uma das etapas de aprendizagem das crianças. Neste sentido, todo o conhecimento gerado irá potenciar, futuramente, uma continuidade educativa entre os níveis, aumentando as oportunidades de sucesso para as

crianças e enriquecendo o universo pedagógico (Serra, 2004). Reconhece-se, assim, a necessidade de estabelecer uma sequência lógica no processo educativo das crianças, proporcionando pontes entre os dois contextos para que o acompanhamento à criança e consequente desenvolvimento se faça de forma serena e segura. Este duplo perfil exige o desenvolvimento de competências que facilitem a adaptação do profissional às especificidades das instituições escolares, enquanto organizações, e um pensamento com uma visão holística do que é ser professor do 1.º CEB e educador de infância. Assim, importa referir, segundo Bravo (2010) citando Portugal (2002), alguns aspetos visíveis onde é passível de existir articulação entre estes dois níveis de ensino-aprendizagem, como a

integração construtivista da aprendizagem e da própria actuação educativa; continuidade em termos de perfil de formação, baseada na identidade de vertentes que atravessam o campo dos objectivos e competências essenciais; a estrutura curricular organizativa pela articulação da transversalidade e especificidade que pressupõe, pelo sentido da globalidade e integração que lhe é inerente.

Consequentemente, conforme todas as vivências supracitadas, não se pode deixar de referir que estas foram essenciais para a construção do perfil ideal da mestranda, esperando que esta se preconize numa futura exemplar profissional de educação em constante formação. Assim, “aprender a ensinar é, acima de tudo, um processo evolutivo, com fases e impactos distintos. O ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor” (Pacheco, 1995, p. 39).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico: Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Agranionih, N. & Smaniotto, M. (2002). *Jogos e aprendizagem matemática: Uma interação possível*. Erechim: EdiFAPES, 2002.
- Alarcão, I & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção Nova CIDInE. Porto: Porto Editora, 2013.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão – um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Lisboa, Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.
- Alarcão, I. (1996a). Ser Professor Reflexivo. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-188). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora, 1996.
- Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9-39). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. Campos (org.), *Cadernos de formação de professores* (1), 21-30. Porto: Porto Editora, 2001.
- Alonso, L. & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina, 2005.
- Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional*. Revista território educativo, 7, 33-42.
- Anónimo, (n/d). *Modelo Pedagógico* (Online). Acedido de <http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>, em 26 de novembro de 2015.

- Antolí, V. & Munõz, F. (1997). A profissão e acção docentes: A formação de professores. *Enciclopédia Geral da Educação*, 1, 31-92.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Arias, J. & Yera, A. (1996). O que é a pedagogia construtivista? *Revista Educação Pública*, (Online), 8, 11-72. Acedido de <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao publica/article/viewFile/360/328>, em 4 de outubro de 2015.
- Barroso, J. (2003). *Autonomia das escolas: Cinco anos e cinco ministros depois... Educação e Matemática* (Online), 73, 1-2. Acedido de <http://www.apm.pt/apm/revista/educ73/Editorial73.pdf>, 2003, em 28 de setembro de 2015.
- Bravo, M. (2010). *Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Construindo práticas de Articulação Curricular* (Online). Acedido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13764/1/Margarida%20Maria%20Guimar%C3%A3es%20Freitas%20Bravo.pdf>, em 21 de novembro de 2015.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Caldeira, F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e avaliação de projectos: Guia prático*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2008.
- Castro, D. (2010). *A gestão intermédia nos Agrupamentos de Escolas: Os coordenadores de estabelecimento e as lideranças periféricas* (Online). Acedido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1115/1/2010000494.pdf>, em 25 de setembro de 2015.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2002). *Gerir o trabalho de projecto: Guia para a flexibilização revisão curriculares* (7.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora, 2002.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2005). *Avaliação autêntica: Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Coutinho, C. et al. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XIII (2), 355-380.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação um Tesouro a Descobrir* – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI (Online). Acedido de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>, 1996, em 25 de setembro de 2015.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1994.
- Fernandes, A. (n/d). *A investigação-acção como metodologia*. Acedido de http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf, em 26 de novembro de 2015.
- Flores, P. & Escola, J. (2007). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º ciclo do ensino básico. *Revista SOPCOM*, (Online), 5, 1380-1393. Acedido de <http://revistacomsoc.pt/index.php/5sopcom/article/viewFile/128/124>, 2007, em 30 de setembro de 2015.
- Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas* (Online). Acedido de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c435.pdf>, 2009, em 30 de setembro de 2015.
- Folque, M. (2012). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Braga: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2012.
- Fontoura, M. (2006). *Do projecto educativo de escolas aos projectos curriculares*. Porto: Porto Editora, 2006.

- Godinho, J. C. (n/d). *Composição, Audição e Interpretação*.
- Guedes, F. (2004). A enciclopédia (Vol. VII). Lisboa: Editorial Verbo, 2004.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. Alfragide: Academia do Livro.
- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. In *Educação* 31(1), 21-29. Porto Alegre.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2003.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e concepção da acção de ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Machado, M. P. N. (2006). *O papel do professor na construção do currículo* (Online). Acedido de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6156>, em 21 de novembro de 2015.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (Online), 8, 7-22. Acedido de https://www.google.pt/search?q=Desenvolvimento+Profissional+Docente%3A+passado+e+futuro&oq=Desenvolvimento+Profissional+Docente%3A+passado+e+futuro&aqs=chrome..69i57.1509j0j7&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8, em 25 de setembro de 2015.
- Mariz, A. & Fernandes, D. (2010). *Guia do Professora da “Nova Matemática”*. Porto: Porto Editora.
- Micheletto, I. & Levandovsky, A. R. (n/d). *Ação-Reflexão-Ação: Processos de Formação*.
- Ministério da Educação (2003). *Sistema educativo nacional de Portugal* (Online). Acedido de <http://www.oei.es/quipu/portugal/index.html>, 2003, em 2 de outubro de 2015.

- Ministério da Educação (n/d). *Organização Curricular e programas*. Ministério da Educação.
- Monteiro, M. & Santos, M. (2003). *Psicologia 1.ª parte*. Porto: Porto Editora, 2003.
- Moreira, M. & Ribeiro, D. (2007). Onde acaba o Eu e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu o outro: Estudos multidisciplinares sobre as identidade(s) práticas interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Lisboa: Editorial Estampa, 1999.
- Morgado, J. (2003). Projecto Curricular e Autonomia da Escola: Possibilidades e constrangimentos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (10), 335-344.
- Morgado, J. (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: Das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 3 (27), 391-408.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular da educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 137-159). Porto: Porto Editora, 2013.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho (2007). Pedagogias de infância: Reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, M. Kishimoto & T. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed.

- Pacheco, J. (1995). *Formação de professores: Teoria e Praxis*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Pacheco, J. (2000). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2009). *Currículo: entre teorias e métodos*. *Cadernos de Pesquisa*, (Online), 39, 383-400. Acedido de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>, em 25 de setembro de 2015.
- Perrenoud, F. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Picanço, A. (2012). *A relação entre escola e família: As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Lisboa: s.l., 2012.
- Pires, C. (2007). *A construção de sentidos em política educativa: o caso da escola a tempo inteiro*. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (Online), 4, 77-86. Acedido de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1713/1/A%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20sentidos%20em%20pol%C3%ADtica%20educativa.pdf>, em 25 de setembro de 2015.
- Pires, C. (2009a). *O "programa de generalização das actividades de enriquecimento curricular" como instrumento de regulação da política educativa* (Online). Acedido de http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1707/1/O%20Programa%20de%20Generaliza%C3%A7%C3%A3o%20das%20AEC%20Instrumento%20Regula%C3%A7%C3%A3o%20Pol%C3%ADtica%20Educativa_Carlos-Pires_X%20SPCE.pdf, em 28 de setembro de 2015.
- Pires, C. (2011). *Actividades de enriquecimento curricular (AEC): o programa de generalização enquanto instrumento de regulação das políticas e dos actores* (Online). Acedido de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1703/1/Actividades%20de%20Enriquecimento%20Curricular.pdf>, em 28 de setembro de 2015.

- Pires, C. (2012). *A “Escola a tempo inteiro” – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização* (Online). Acedido de <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1711/1/A%20%E2%80%9CEscola%20a%20Tempo%20Inteiro%E2%80%9D.pdf>, em 28 de setembro de 2015.
- Pires, S. (2009b). As TIC na aprendizagem e na formação: As TIC no currículo escolar. *EDUSER: Revista da Educação*, (Online), 1, 43-54. Acedido de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1217/1/As%20TIC%20no%20curr%C3%ADculo%20escolar.pdf>, em 2 de outubro de 2015.
- Ponte, J. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escola e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional – CIDInE.
- Ramos, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da internet na escola. In Costa, F. A., Perralta, H. & Viseu, S. (org.). *As TIC na educação em Portugal: Concepções e práticas* (pp. 143-169). Porto: Porto Editora, 2007.
- Reis, P. (2008). *As narrativas na formação de professores e na investigação em educação*.
- Ribeiro, A. (1990). *Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da formação* (2.ª Ed.). Lisboa: Texto Editora, 1990.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-ação na formação de supervisores: Um estudo no contexto da Educação de Infância*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Roldão, M. (2007a). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-103.
- Roldão, M. (2007b). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, (71), 24-29, 2007.
- Roldão, M. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competência: As questões dos professores* (5.ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença, 2008.
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago.
- Sancho, R. & Hernández, F. (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, L. (n/d). *Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar* (Online). Acedido de http://moodle.cfetvl.net/pluginfile.php/391/mod_resource/content/2/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis,%20Leonor%20Santos.pdf, em 21 de novembro de 2015.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, W. (n/d). Educação Infantil (Online). Retirado de http://www.academia.edu/4408208/O_Que_%C3%A9_Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil, n/d, em 4 de outubro de 2015.
- Simão, A. (2002). *Aprendizagem Estratégica: Uma aposta da auto – regulação*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2002.
- Tafoi, B. (2011). O papel da supervisão na mudança das práticas pedagógicas. In Anónimo, *Interacções*, (19), (pp. 38-55). Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Educação.

- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- Tomlinson, C. (2008). Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. Porto: Porto Editora, 2008.
- Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA, 2002.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de formação: Métodos e técnicas de observação, orientação e avaliação (em supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- Vasconcelos, T. (1999). Encontrar as formas de ajuda necessária. *Inovação*, 12, 7-24.
- Vieira, F. & Lino, D. (2007). As contribuições a teoria de Piaget para a pedagogia da infância.. In J. Oliveira-Formosinho, M. Kishimoto & T. Pinazza (org.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed.
- Vigotski, L. (1999). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (org.), *A formação social da mente* (6.ª Ed.) (pp. 103-119). São Paulo: Martins Fontes.
- Zabalza, M. (1994). *Diário de aula: Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012-2013). *Plano de Estudo: Desenvolvimento do Currículo*. Águas Santas: Agrupamento de Escolas de Águas Santas.

Agrupamento de Escolas de Águas Santas (2012-2015). *Projeto Educativo*. Águas Santas: Agrupamento Escolas de Águas Santas.

Anónimo (2010). *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Águas Santas*. Águas Santas.

Anónimo (2015). *Águas Santas (Maia)*. Acedido de [https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81guas_Santas_\(Maia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81guas_Santas_(Maia)), em 4 de junho de 2015.

Damião, H. & Festas, I. (2013). *Programa de matemática para o ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Diário da República n.º 126/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro. Diário da República n.º 14 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Altera o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário e altera o regime jurídico da formação contínua de professores.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série – A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 24-A/2012 de 6 de dezembro. Diário da República n.º 236 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização, da gestão e do desenvolvimento dos currículos do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro. Diário da República n.º 294 – I Série – A. Assembleia da República. Lisboa. Aprova o sistema de educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de outubro. Diário da República n.º 234 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15 – I Série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Aprova a organização curricular no ensino básico.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril. Diário da República n.º 7/2008 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92 – I série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico da

habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República n.º 131 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básicos e secundário.

Despacho n.º 26 691/2005 de 27 de dezembro. Diário da República n.º 247 – II Série. Gabinete do Secretariado de Estado da Educação. Lisboa. Criação do cargo de Coordenador TIC.

Despacho normativo n.º 10-A/2015 de 19 de junho. Diário da República n.º 118 – II Série. Ministério da Educação e Ciência. Gabinete do Ministro.

Flores, P. & Forte, A. (2014). Ficha da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Escola Superior de Educação do politécnico do Porto.

Junta de freguesia de Águas Santas (n/d). *História*. Acedido de <http://www.jf-aguassantas.pt/portfolio-view/historia/> em 27 de maio de 2015.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166 – I Série A. Assembleia da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Magalhães, A. (2013-2014). *Plano de Trabalho da Turma* (Projeto não publicado). Centro Escolar do Corim, Porto, Portugal.

Portaria n.º 321/2013 de 28 de outubro. Diário da República n.º 208 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece o sistema de formação e certificação em competências no domínio das TIC.

ANEXOS

ANEXOS 2 TIPO A

Anexo 2 A1 – Guião de Observação

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas de águas Santas - Centro Escolar de Corim
Orientador(a) Cooperante: Ana Maria Magalhães **Ano/Turma:** 2ºA
Díade: Anaísa Leal e Ana Gonçalves

Guião de Observação

Dimensão	Questões Orientadoras	Nada Evidente	Pouco Evidente	Evidente	Muito Evidente
Caracterização da turma	1. Quantos alunos constituem a turma? 2. Qual o número de alunos do sexo feminino e masculino?				22 12/10

Projetos e atividades em curso	1. Existem projetos ou atividades a ser desenvolvidas com a turma? Quais? 2. Qual a motivação dos alunos para o envolvimento nos mesmos? 3. De que forma os alunos revelam autonomia e iniciativa no planeamento, desenvolvimento e avaliação desses projetos e atividades? 4. Os projectos e actividades procuram ser integrados e integradores das diferentes áreas do saber?	X			
Organização dos espaços frequentados pelos alunos	Sala de aula 1. Como está organizada a sala de aula (mesas e cadeira)? O espaço está adequado ao número de crianças? 2. As cadeiras são confortáveis e adequadas às crianças?				Mesas em u e adequadas X

	3. É possível afixar trabalhos nas paredes? Quais os critérios para seleccionar os trabalhos? 4. Existe iluminação natural? 5. Existe boa circulação de ar? 6. Existe um ponto de água na sala de aula? 7. Quais os recursos presentes na sala? São adequados e suficientes? Qual o seu estado de conservação? 8. Os materiais existentes são coerentes com o número de alunos e com a natureza das atividades? 9. Os materiais são suficientemente motivadores, revelando adequação ao nível de interesse e desenvolvimentos dos alunos?		X		X (trabalhos dos alunos realizados em aula) X X Cartolinas, cola, tesouras, material de desperdício, tintas, etc. X
				X	

	Casas de banho 1. Os espaços são cuidados? 2. Os equipamentos são à estatura dos alunos? Favorecem segurança e autonomia? 3. Os alunos acedem autonomamente aos produtos de higiene? Cantina 1. O espaço é adequado ao número de alunos que a frequentam? 2. O espaço é acolhedor e facilitador do diálogo entre os alunos? 3. O espaço é passível da aquisição de regras de saber estar? 4. Existe boa alimentação?				X X X X X
--	---	--	--	--	--

	Espaço exterior 1. Existe espaço exterior na instituição? 2. Este espaço é adequado ao desenvolvimento das crianças (espaços verdes, segurança, dimensão)? 3. Quais os materiais existentes neste espaço? 4. São desenvolvidas atividades nesse espaço? Quais?	X		X (AEC)	X X
Gestão da aula	1. Existe rotina diária? 2. Como estão os alunos organizados para trabalhar (individualmente, em grande grupo, em pares ou pequenos grupos)?				X Pares

Anexo 2 A2 – Notas de Campo

[illegible][illegible][illegible][illegible]

Anexo 2 A3 – Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

Nota explicativa: Este guião de entrevista é dirigido a uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, relativamente à uma turma do 2.º ano de escolaridade, e tem como objetivo principal a compreensão do envolvimento geral dos alunos, nas atividades realizadas, beneficiando a praxis.

Todas as informações recolhidas com esta entrevista, através de gravação áudio, são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins investigativos, para a entrevistadora poder atuar no contexto, com conhecimento.

Temáticas	Objetivos Específicos	Questões-chave
Modelo pedagógico adotado	Identificar de que forma o modelo pedagógico adotado promove ou limita a participação dos alunos	-Qual(ais) o(s) modelo(s) pedagógico(s) que valoriza na sua ação? De que forma os promove?
Interações atores educativos	Compreender a natureza das relações dos atores educativos	-Como caracteriza a natureza da interação que desenvolve com a turma? -Que estratégias utiliza para promover a participação dos alunos? - Em que situações os encarregados de educação participam na vida escolar dos

		educandos? Demonstram-se interessados no acompanhamento dos seus educandos? -Como caracteriza o relacionamento entre os alunos da turma? -As crianças revelam os seus interesses e comunicam acerca do seu quotidiano de uma forma espontânea?
Recursos pedagógicos	Compreender o papel dos recursos pedagógicos no desenvolvimento da participação da criança	-A Escola possui recursos motivadores? Se sim, quais? -Quais os recursos usados na sala de aula? Considera-os suficientes e adequados às necessidades dos alunos? -As crianças podem usufruir dos materiais livremente? -Qual é a natureza dos materiais acessíveis na sala de aula?
Projetos e relações estabelecidas com a comunidade educativa	Compreender o papel dos projetos e da comunidade educativa no desenvolvimento da criança	-Que projetos e/ou atividades estão a ser desenvolvidas com a turma? -Qual a motivação das crianças para o envolvimento nesses projetos e/ou atividades? -Existe interação e/ou articulação com outras instituições ou

		recursos sociais e culturais da comunidade próxima e alargada?
Papel do aluno na organização da aula	Identificar o papel da criança no processo de ensino e de aprendizagem	-Como é elaborada a planificação semanal/mensal? -Essa planificação é flexível? -Qual o papel dos alunos na escolha dos conteúdos a serem lecionados? -Os alunos revelam interesse em discutir temas que lhes são significativos?
Organização do grupo	Reconhecer de que forma a organização do grupo influencia a participação da turma e das crianças	-Qual o papel do aluno na organização dos grupos de trabalho? -Em que situações os alunos têm oportunidade de trabalhar em grupo (grande grupo, pequeno grupo, pares)? -Que estratégias adota para a organização dos grupos de trabalho? -Qual a motivação que justifique a distribuição das mesas e, consequentemente, dos alunos (rapaz, rapariga)?
Organização do tempo	Reconhecer de que forma a organização do tempo influencia a	-Tem em conta os diferentes ritmos de aprendizagem? Que estratégias adota?

	participação da turma e das crianças	- Existem momentos de debate e partilha de ideias? Com que frequência? -Como procede à transição entre atividades/disciplinas?
--	--------------------------------------	--

Anexo 2 A4 – Planificação

Planificação

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas de Águas Santas - Centro Escolar de Corim

Orientador(a) Cooperante: Ana Maria Magalhães

Ano/Turma: 2ºA

Díade: Anaísa Leal e Ana Gonçalves

Estagiária(o) observada(o) Anaísa Leal

Data de observação: 19/11/2014

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9h Fim: 9h15 Duração: 15m		Os alunos entram na sala de aula, retiram os trabalhos de casa, marcam o dia do mês no calendário individual e escreve-se a data no quadro branco.		
Início: 9h15 Fim: 9h45 Duração: 30m	Área curricular: Português Domínio: Iniciação à Educação Literária Objetivos: <i>Compreender o essencial dos textos</i>	Atividade: <i>A girafa que comia estrelas</i> Estratégias: Serão explorados os elementos paratextuais da capa do livro <i>A girafa que comia estrelas</i> de José Eduardo Agualusa através de questões como: O que será que está a fazer a	- Livro <i>A girafa que comia estrelas</i> ; - Caderno de português; - Material de escrita; - Quadro branco;	Modalidade de avaliação: Avaliação qualitativa Instrumentos de avaliação

Início: 9h45 Fim: 10h15 Duração: 30m	<i>escutados e lidos</i> Descritores de desempenho: - Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações. - Recontar uma história ouvida ou lida.	girafa? O que são os pontos brancos na ilustração? Porque está ela com a cabeça na nuvem? Através do manuseamento do livro será solicitado a um aluno que diga quem é o autor do livro, outro aluno dirá quem é o ilustrador, e, por fim, outro aluno dirá a editora do livro. A formanda fará uma leitura expressiva de uma parte do livro, pois o restante será lido nos dias seguintes. Os alunos registrarão no caderno de português o título do livro, o autor, o ilustrador, a editora e as personagens que apareceram na história até ao momento. Oralmente, os alunos terão de recontar a história até ao momento.	- Marcador do quadro branco.	- Grelha de observação da participação oral (cf. Anexo A)	Comentário [P1]: Leve uma girafa, uma nuvem em papel, cole no quadro, faça uns balões e escreva as respostas dos alunos. Explore as ideias dos alunos. Comentário [P2]: Faça um avatar em formato de girafa e este deve colocar as questões aos alunos. Deve referir o nome deles. Comentário [P3]: Faça uma leitura coletiva com os alunos Comentário [P4]: Entregue uma folhinha com a capa do livro e eles preenchem os nomes, depois colam no caderno.
	Área curricular: Português Domínio: Gramática Objetivos: Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas Descritores de desempenho: - Contar o número de sílabas numa palavra de 2, 3 ou 4 sílabas.	Atividade: Como se divide? Estratégias: Uma criança selecionada pela formanda distribuirá a cada aluno um excerto do livro com palavras sublinhadas. Os alunos deverão copiar as palavras para as linhas abaixo do excerto e dividi-las em sílabas. A correção será realizada em conjunto no quadro interativo, onde estará projetada a ficha de exercícios	- Quadro interativo; - Computador; - Projetor; - Excerto do livro (cf. Anexo B); - Material de escrita;		
Início: 10h15 Fim: 10h30 Duração: 15m		Os alunos lancham na sala de aula.	- Quadro interativo - Computador; - Projetor; - Tabela do projeto da fruta (cf.		

Início: 11h Fim: 11h15 Duração: 15m Início: 11h15 Fim: 12h30 Duração: 1h15m	Área curricular: Português Domínio: <i>Leitura e Escrita</i> Objetivos: Ler textos diversos Descritores de desempenho: - <i>Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada.</i>	Antes de os alunos entrarem na sala de aula vão à casa de banho para não terem que se ausentar da sala. Atividade: <i>A que sabem as estrelas?</i> Estratégias: Os alunos deverão ser questionados sobre o sabor e textura das estrelas que a girafa Olímpia comia na história. A formanda distribuirá aos alunos tiras de papel onde estão escritas as partes de uma receita (nome da receita, ingredientes e modo de preparação) que terão de, inicialmente, ler e em seguida colar ordenadamente no caderno de português. Projetar-se-á a receita em <i>power-point</i>, para que possam comparar com a sua organização, e será perguntado se se lembram daquele tipo de texto. A receita será lida pelos alunos e, de seguida, com o auxílio da formanda, irão realizar a preparação da mesma. Um aluno lerá os ingredientes e outro aluno colocará os ingredientes em cima da mesa. Posteriormente, outro aluno lerá o modo de preparação e uma outra criança ajudará a formanda a preparar a receita. Em seguida, a formanda estenderá a massa em cima da mesa e uma criança de cada vez deslocar-se-á até ela e cortará uma estrela com um cortador de bolachas, que serão organizadas, no tabuleiro para assar, em filas de 5 bolachas,	Anexo C) - Projeto “Já comeste fruta hoje?” - <i>Power point</i> com a receita (cf. Anexo D); - Ingredientes da receita; - Colher de pau; - Bacia; - Tabuleiro de forno; - Cortador de bolachas em forma de estrela; - Balança; - Forno; - Caderno de português; - Material de escrita; - Material de desenho; - Folha de registo da receita (cf. Anexo E).	Modalidade de avaliação: Avaliação qualitativa Instrumentos de avaliação - Grelha de observação da participação oral (cf. Anexo A)
---	--	---	---	---

Comentário [P5]: Individualmente ou em grande grupo?

Início: 14h15 Fim: 14h30 Duração: 15m Início: 14h30 Fim: 15h30 Duração: 1h00	Área curricular: Matemática Domínio: <i>Números e Operações</i> Subdomínio: Multiplicação Objetivos: <i>Multiplicar números naturais</i> Descritores de desempenho: - Construir e saber de memória a tabuada do 5. - Utilizar adequadamente o termo «quíntuplo».	para ser possível fazer questões sobre conceitos matemáticos (noção de fila, coluna, contagem de 5 em 5, formação de conjuntos). Por fim, será solicitada uma auxiliar para colocar as bolachas no forno. Os alunos terão de desenhar, numa folha de registo, as etapas por que passaram para a realização da atividade. Antes de os alunos entrarem na sala de aula vão à casa de banho para não terem que se ausentar da sala. Atividade: <i>Conta de 5 em 5</i> Estratégias: Através do jogo <i>quente e frio</i> uma criança, escolhida pela formanda, terá de encontrar uma caixa com pequenas estrelas em papel metalizado e distribuir pelos colegas os saquinhos com as respetivas estrelas. Os alunos terão de formar conjuntos de 5 estrelas, terão de conseguir descobrir quantas estrelas são necessárias para ter 20 pontas de estrelas. A quando desta exploração a formanda registará no quadro a tabuada do 5. Em seguida as crianças terão de completar uma ficha de registo-tarefas com a informação registada no quadro, e colá-la no caderno de matemática. Será solicitado aos alunos que verifiquem a regularidade dos produtos da tabuada do 5.	- Caderno de matemática; - Material de escrita; - Estrelas em papel metalizado; - Caixa de cartão; - Cola; - Quadro branco; - Marcador do quadro branco; - Ficha de registo da tabuada (cf. Anexo F). - Quadro interativo	Modalidade de avaliação: Avaliação qualitativa Instrumentos de avaliação: - Grelha de observação da matemática (cf. Anexo G)	Comentário [P6]: importante Comentário [P9]: o anexo deve vir incluído no texto, além de vir mencionado nos recursos Comentário [P7]: se fizer uma boa exploração será excelente
Início: 15h30	Área curricular:	Atividade: <i>Relembra!</i>		Modalidade de	

Fim: 16h00 Duração: 30m	Matemática Domínio: Números e Operações Subdomínio: Multiplicação Objetivo: Resolver problemas Descritores de desempenho: - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas no sentido aditivo e combinatório.	Estratégias: Os alunos realizarão o jogo <i>quem sabe mais?</i> como forma de revisões sobre os conteúdos matemáticos que têm sido abordados (sólidos geométricos, figuras geométricas, triângulos, tangram, tabuada do 2 e do 5). O jogo consiste em serem lidas perguntas sobre conteúdos matemáticos, sendo que em cada <i>slide</i> um aluno, selecionado pela formanda, terá de carregar na opção escolhida pela turma.	- Computador; - Projetor; - <i>Power point</i> com o jogo (cf. Anexo H).	avaliação: Avaliação qualitativa Instrumentos de avaliação - Grelha de observação da participação oral (cf. Anexo A)
Início: 16h00 Fim: 16h15 Duração: 15m		Os alunos lancham na sala de aula. Irão, também, comer as bolachas que confeccionaram na parte da manhã.	- Quadro interativo - Computador; - Projetor; - Tabela do projeto da fruta (cf. Anexo C) - Projeto “Já comeste fruta hoje?”	
Início: 16h45 Fim: 17h00 Duração: 15m		Antes de os alunos entrarem na sala de aula vão à casa de banho para não terem que se ausentar da sala.		
Início: 17h00 Fim: 17h35 Duração: 35m	Área curricular: Expressão e Educação Motora Domínio: Perícia e Manipulação	Atividade: <i>Sou uma girafa</i> Estratégias: Os alunos deverão correr livremente pelo espaço delimitado.	- 4 cordas; - 8 arcos; - Estrelas de cartolina; - 1 Cartolina Preta.	

Comentário [P8]: precisa de ficha de registo com as questões do ppt e espaço para registarem os raciocínios

Início: 17h35 Fim: 17h45 Duração: 10m	Descritores de desempenho: - Saltar à corda no lugar e em progressão. com coordenação global e fluidez de movimentos. - Passar por dentro de um arco.	Em seguida, a formanda formará dois grupos de 5 elementos e dois grupos de 6 elementos, que terão de formar uma fila atrás de cada corda. Ao sinal de partida, um de cada vez, deverá dar 5 saltos à corda e correr ao pé coxinho até ao arco em frente, passá-lo pela cabeça e fazer o percurso inverso (pé coxinho até à corda e dar 5 saltos). Trocando alguns elementos das equipas, estas terão de imitar uma girafa a comer até chegarem ao arco e de regresso terão de imitar uma girafa a mancar. Trocando novamente alguns elementos dos grupos, os alunos terão de se deslocar de cócoras desde a corda até ao arco central, e em bicos de pés até ao arco final, apanham uma estrela e terão de a colar no céu que estará no final do percurso. Para finalizar será seleccionado um aluno para jogarem ao <i>Macaquinho chinês</i>. Os alunos dirigir-se-ão para a sala ordenadamente para pintarem a lagarta do comportamento, copiarem o trabalho de casa e arrumarem as suas coisas.		
---	--	--	--	--

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas de Águas Santas - Centro Escolar de Corim

Orientador(a) Cooperante: Ana Maria Magalhães

Ano/Turma: 2ºA

Díade: Anaísa Leal e Ana Gonçalves

Estagiária observada: Anaísa Leal

Data de observação 20/11/2014

Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9h Fim: 9h15 Duração: 15m		Os alunos entram na sala de aula, retiram os trabalhos de casa, marcam o dia do mês no calendário individual e escreve-se a data no quadro branco.		
Início: 9h15 Fim: 9h30 Duração: 15m	Área curricular: Português Domínio: Iniciação à Educação Literária Objetivos: <i>Compreender o essencial dos textos escutados e</i>	Atividade: <i>A grafa que comia estrelas</i> Estratégias: Para iniciar a manhã será questionado aos alunos o que fizeram no dia anterior na sala de aula, se fizeram alguma atividade diferente, porque a fizeram, etc.	- <i>Power point</i> com o excerto da história (cf. Anexo I); - Livro <i>A girafa que comia estrelas</i> ; - Quadro interativo;	Modalidade de avaliação: Avaliação qualitativa Instrumentos de avaliação

Início: 9h30 Fim: 10h00 Duração: 30m	<i>lidos</i> Descritores de desempenho: - Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações. - Recontar uma história ouvida ou lida.	Assim, será projetado no quadro <u>interativo</u> a segunda parte do livro a abordar durante a semana, para que as crianças possam <u>seguir a leitura expressiva realizada pela formanda-ler</u>. Após a leitura, esta questionará os alunos sobre quais as personagens que entraram nesta parte da história, o que lhes aconteceu, o que irá acontecer, porquê, etc. Atividade: <i>Como se diz quando tenho muitos?</i> Estratégias: Um aluno selecionado pela formanda distribuirá pelos colegas uma ficha de trabalho que estará, também, projetada no quadro interativo, pois a mesma será realizada e corrigida em conjunto.	- Projetor; _____ - Computador. _____ - Quadro interativo; - Computador; - Projetor; - Ficha de trabalho (cf. Anexo J); - Material de escrita.	- Grelha de observação de participação oral (cf. Anexo A)	Comentário [P10]: um avatar em que a girafa fala com os alunos (questiona diretamente o aluno) no sentido de rever o que foi dado. Pode colocar novamente as imagens no quadro e rever ou completar informações. A girafa pode iniciar a leitura e sugerir alunos para continuarem ou o grupo coletivo (turma) Comentário [P11]: Esquematize para facilitar a compreensão da história, vai ajudar a realização da ficha. Ou se fizer a sugestão anterior, registre informação importante.
Início: 10h00 Fim: 10h15 Duração: 15m	Área curricular: Português Domínio: Gramática Objetivos: Descobrir regularidades no funcionamento da língua Descritores de desempenho: - Formar singulares e plurais de nomes e adjectivos que seguem a regra geral, incluindo os que terminam em –m e fazem o plural em –ns.	Atividade: <i>Vamos jogar!</i> Estratégias: Será projetado no quadro interativo um jogo que consiste em fazer a associação da palavra no singular com a respetiva palavra no plural. Para a realização deste jogo será escolhida uma criança para ir ao computador que só poderá dar a resposta depois de toda a turma concordar com a <u>mesma</u>. Aquando da ligação entre palavras no quadro interativo, o	- Quadro interactivo; - Computador; - Projetor; - Jogo e folha de registo (cf. Anexo K); - Caderno de português; - Material de escrita; - Cola. _____	Modalidade de avaliação: Avaliação qualitativa Instrumentos de avaliação - Grelha de observação da participação oral (cf. Anexo A)	Comentário [P12]: Não basta fazer associações, devem aplicar o que aprenderam, passando frases no singular para plural e vice-versa.

Início: 10h15 Fim: 10h30 Duração: 15m Início: 11h Fim: 11h15 Duração: 15m Início: 11h15 Fim: 12h30 Duração: 1h15m	em –ns. Área curricular: Português Domínio: Leitura e escrita Objetivo: Ler textos diversos Descritores de desempenho: - Ler pequenos textos informativos.	resto da turma regista na folha de registo igual ao jogo que será, posteriormente, colada no caderno de português. Os alunos lancham na sala de aula. Antes de os alunos entrarem na sala de aula vão à casa de banho para não terem que se ausentar da sala. Atividade: <i>Como vive a girafa?</i> Estratégias: Será distribuído pelos alunos um texto informativo sobre o modo de vida da girafa. O texto será lido uma vez pela formanda e de seguida os alunos terão de o ler silenciosamente uma vez. Por fim, a formanda solicitará a algumas crianças que leiam o texto em voz alta. A análise do texto deverá ser feita através de questões orais, sendo que os alunos deverão dar a resposta em voz alta e, depois de todos concordarem, deverá ser sublinhada no texto. Para finalizar a atividade, as crianças guardam o texto e construir-se-á um mapa de conceitos, em conjunto, sobre o	- Quadro interativo - Computador; - Projetor; - Tabela do projeto da fruta (cf. Anexo C) - Projeto “Já comeste fruta hoje?” - Texto informativo (cf. Anexo L); - Mapa concetual (cf. Anexo M); - Quadro interactivo; - Computador; - Projetor; - Caderno de português; - Material de escrita e de desenho.	Modalidade de avaliação: Avaliação qualitativa Instrumentos de avaliação - Grelha de observação da participação oral (cf. Anexo A)	Comentário [P13]: ok Comentário [P14]: ok Comentário [P15]: ok
---	--	---	--	---	--

Início: 14h15 Fim: 14h30 Duração: 15m Início: 14h30 Fim: 15h30 Duração: 1h00 Início: 15h30 Fim: 16h00 Duração: 30m	Área curricular: Matemática Domínio: Números e Operações Subdomínio: Multiplicação Objetivo: Resolver problemas Descritores de desempenho: - Resolver problemas de um ou dois passos envolvendo situações multiplicativas no sentido aditivo e combinatório. Área curricular: Expressão e Educação Plástica Domínio: Bloco 1 – Descoberta e organização progressiva de volumes Descritores de desempenho: - Construir adereços.	modo de vida da girafa. Cada elemento da turma receberá um mapa de conceitos com espaços em branco que deverão ser completados aquando do preenchimento do mapa no quadro interativo. No final colarão o texto e o mapa no caderno de português e pintarão a imagem que se encontra a ilustrar o texto. Antes de os alunos entrarem na sala de aula vão à casa de banho para não terem que se ausentar da sala. Atividade: <i>Aplica os teus conhecimentos</i> Estratégias: Realização de uma ficha de matemática do caderno de fichas, página 33. Os alunos realizarão a ficha inicialmente sozinhos e posteriormente a correcção e término da mesma será feita no quadro interativo de modo a auxiliar quem tem mais dificuldades. Atividade: <i>Constrói a tua etrela</i> Estratégias: A formanda distribuirá por cada aluno uma folha branca com os contornos de duas estrelas, tendo as crianças que as pintar e recortar, para posteriormente as encaixar, formando uma estrela em 3D.	_____ - Caderno de fichas de matemática; - Material de escrita; - Quadro interativo; - Computador; - Projetor. - 44 Formas de estrela (cf. Anexo N); - Tesoura; - Fio para pendurar a estrela. _____	Instrumentos de avaliação: - Observação direta.	Comentário [P16]: ok Comentário [P17]: dado ser um 2º ano, devem primeiro explicar a ficha e verificar quem tem dificuldades. Estes devem ser ajudados. Comentário [P18]: Deixe as figuras que elaborou para colar no quadro. Deverá colocá-las no Comentário [P19]: placar
--	---	--	--	---	---

Início: 16h00 Fim: 16h15 Duração: 15m		Os alunos lancham na sala de aula.	- Quadro interativo - Computador; - Projetor; - Tabela do projeto da fruta (cf. Anexo C) - Projeto “Já comeste fruta hoje?”	
--	--	------------------------------------	---	--

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas de Águas Santas - Centro Escolar do Corim

Orientador(a) Cooperante: Ana Maria Magalhães

Ano/Turma: 2ºA

Díade: Anaísa Leal e Ana Gonçalves

Estagiária(o) observada(o): Anaísa Leal e Ana Gonçalves

Data de observação: 21/11/2014

Planificação

Tempo previsto	Áreas curriculares/domínios/ Descritores	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9h Fim: 9h15 Duração: 15m		Os alunos entram na sala de aula, retiram os trabalhos de casa, marcam o dia do mês no calendário individual e escreve-se a data no quadro branco.		
Início: 9h15 Fim: 10h15	Área curricular: Português Domínio: Iniciação à Educação	Atividade: <i>A girafa que comia estrelas</i> Estratégias:	- Livro <i>A girafa que comia estrelas</i> ;	Modalidade de avaliação:

Fim: 12h30 Duração: 45m	Domínio: bloco 1 - À descoberta de si mesmo Objetivos: <i>Desenvolver hábitos de higiene pessoal e de vida saudável utilizando regras básicas de segurança.</i> Descritores de desempenho: - Identificar alguns cuidados a ter com a visão e a audição.	Estratégias: Visualização de uma apresentação em PpowerPpoint com imagens corretas e incorretas de cuidados a ter com os ouvidos e com os olhos, e exploração das mesmas. Será registado no caderno de português as atitudes que devemos ter para um bom cuidado dos olhos e dos ouvidos.	- Computador; - Projetor; - Power point sobre os cuidados com os olhos e ouvidos (cf. Anexo Q).	avaliação: Avaliação qualitativa Instrumentos de avaliação - Grelha de observação da participação oral (cf. Anexo A)
Início: 14h15 Fim: 14h30 Duração: 15m	Área curricular: Expressão e Educação Musical Domínio: Bloco 1 – Jogos de exploração da voz Descritores de desempenho: - Cantar canções. - Reproduzir pequenas melodias.	Atividade: <i>A chuva é um ping ping</i> Estratégias: Os alunos ouvirão, inicialmente, uma música só com o som. De seguida, a letra da canção será projetada no quadro interativo ao mesmo tempo que ouvirão a música, seguindo a letra da canção. Depois será distribuída a letra da canção a cada criança e ouvirão novamente a música seguindo a letra pela folha distribuída. Por fim, terão de tentar cantar a música sem olhar para o papel, mas com acompanhamento da música e de seguida sem o acompanhamento.	- Quadro interativo; - Computador; - Projetor; - Letra da canção (cf. Anexo R); - Música (cf. Anexo S); - Colunas.	

Comentário [P22]: Só dos olhos e ouvidos?

Comentário [P23]: Qual é o título?

Anexo 2 A5 – Mapa de conceitos

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas de Águas Santas - Centro Escolar de Corim

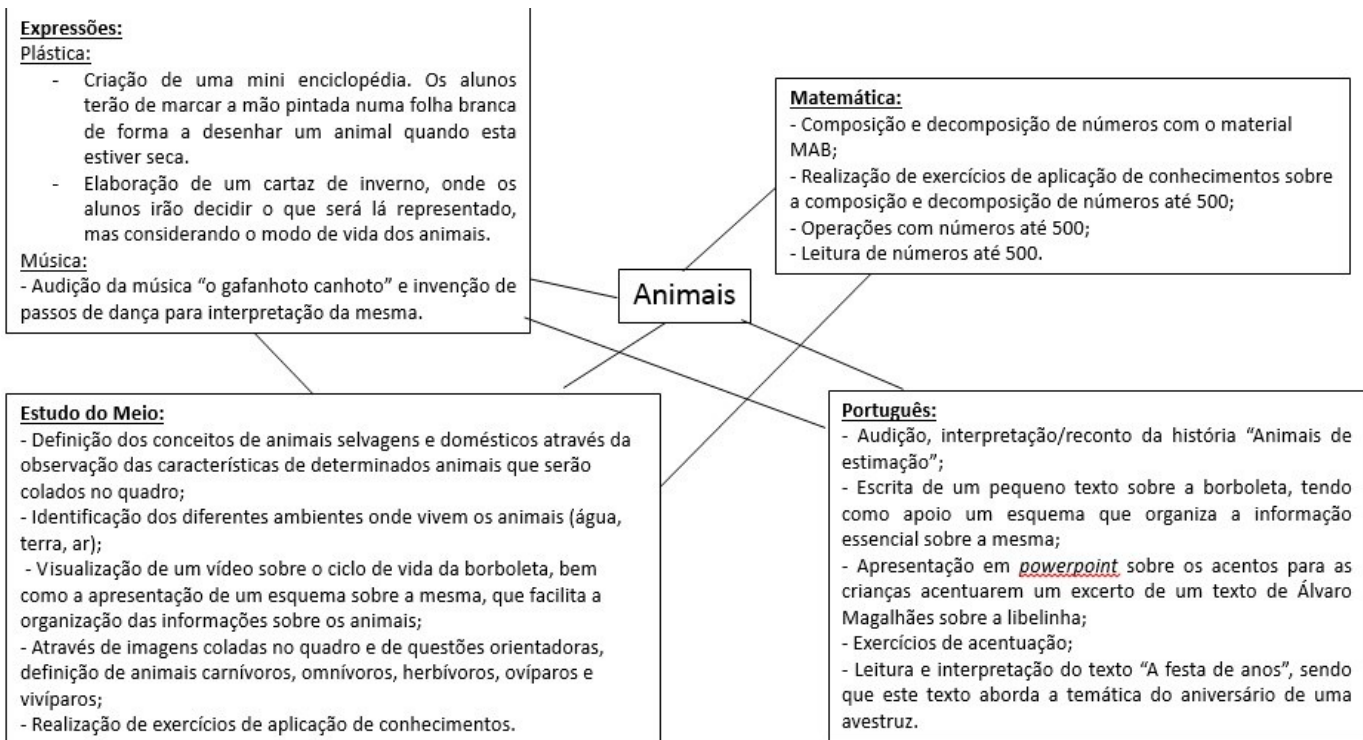
Orientador(a) Cooperante: Ana Maria Magalhães

Ano/Turma: 2ºA

Díade: Anaísa Leal e Ana Gonçalves

Estagiária(o) observada(o) Anaísa Leal

Data de observação: 7, 8, 9/1/2015



Anexo 2 A6 – Guião de Pré-Observação

Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas de Águas Santas – Centro Escolar de Corim

Orientador(a) Cooperante: Ana Maria Magalhães

Turma/Ano: 2.º A

Díade: Anaísa Leal e Ana Gonçalves

Estagiária(o) observada(o): Anaísa Leal

Data de observação: 7/1/2015

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

Tal como é mencionado por Faria (2007, p. 15) “segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (M.E., 2001), o Estudo do Meio é uma Área Curricular que promove o desenvolvimento e aquisição de conceitos espaciais e humanos, uma vez que abarca todos os níveis do conhecimento humano, desde a experiência sensorial directa até aos conceitos mais abstractos; da comprovação pessoal até ao conhecimento através do testemunho e da informação e da apreensão global do Meio até à captação analítica dos diversos elementos que o integram.”

Trata-se de uma área que é interdisciplinar (ibidem, p. 16), e por esse motivo todas as atividades a desenvolver durante a semana de estágio se centram no tema a abordar em Estudo do Meio – os animais.

Deste modo, estudar o meio ambiente pressupõe a emergência de componentes afetivas, emocionais e práticas de relação com ele. Estas componentes devem ser proporcionadas pela vivência de experiências de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de competências específicas nesta área curricular, sendo que cabe à escola a promoção destas experiências (Currículo Nacional do Ensino Básico, sd, p. 75).

“Assim, e no 1.º ciclo, o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de se envolverem em aprendizagens significativas – isto é, que partam do experiencialmente vivido e do conhecimento pessoalmente estruturado – que lhes permitam desenvolver capacidades instrumentais cada vez mais poderosas para compreender, explicar e actuar sobre o Meio de modo consciente e criativo.” (ibidem, p. 76).

Posto isto e tendo em consideração que as crianças são detentoras de um leque de experiências e saberes que foram adquirindo ao longo da sua vida no contacto com o meio que as rodeia (Departamento de Educação Básica, sd, p. 101), tendo em consideração a observação realizada ao longo do período de estágio, a reflexão surgida do processo de observação e as orientações contidas no plano mensal construído pelo grupo de ano do agrupamento em questão, a formanda optou por realizar atividades no âmbito do estudo do meio. O bloco a abordar será o três – *A descoberta do ambiente natural*, mais concretamente o primeiro ponto – *Os seres vivos do seu ambiente* – nas quais se definirão os conceitos de animais selvagens e animais domésticos, e se reconhecerá as características principais dos diferentes ambientes onde os animais vivem.

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

No que diz respeito à relação com as crianças não se pode dar algo como garantido, mesmo quando se planeia uma atividade a desenvolver ao pormenor, visto que o sucesso desta dependerá, em grande parte, do empenho que a criança depositará na participação ao longo da atividade.

Deste modo, a mestrande pensa que os alunos não terão dificuldades na divisão dos animais em dois grupos, o grupo dos animais selvagens e o grupo dos animais domésticos.

Contudo, poderão sentir dificuldades em criar uma definição para cada uma das expressões – animais selvagens e animais domésticos. Caso este facto se torne realidade a mestrande questionará os alunos sobre os locais onde cada

grupo de animais habita normalmente, visto que a maioria dos animais domésticos a utilizar habita em quintas, e a maioria dos animais selvagens habita na selva. Questionará, também, quem é que trata dos animais domésticos e se alguém trata dos animais selvagens.

No respeito aos habitats dos animais – água, terra e ar – a mestrande pensa que os alunos não terão qualquer tipo de dificuldade em identificar os três tipos de habitat, pois este é conteúdo do conhecimento das crianças desde o pré-escolar.

Quanto à realização dos exercícios, visto que só vão ser realizados após exploração dos conteúdos, a mestrande considera que as crianças os irão realizar com bastante facilidade, pois trata-se de exercícios de aplicação de conhecimentos com um grau de dificuldade baixo.

No geral, a mestrande não espera deparar-se com grandes dificuldades, por parte dos alunos, na aprendizagem destes conteúdos, bem como na realização dos exercícios propostos e questões colocadas.

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

No que respeita à mestrande, esta pensa ser pertinente observar: a forma como questiona os alunos sobre as características dos animais, visto que estas questões são cruciais para os alunos conseguirem criar uma definição sobre animais selvagens e animais domésticos; o modo como explica as atividade, pois se o fizer de forma menos correta esta pode não ser bem-sucedida, ou pode não decorrer como o esperado; a empatia que esta cria com as crianças, porque é um fator importante no bom desempenho na profissão de Professor do 1.º ciclo do Ensino Básico; a atitude da estagiária durante as atividades, pois se mostrar uma atitude de indiferença ao longo das suas realizações os alunos não se sentirão, igualmente, motivados; o grau de conhecimento que a formanda apresenta sobre o tema pois, se esta não dominar, com alguma destreza, o que apresenta, pode transparecer insegurança às crianças causando-lhes

desinteresse pela atividade; e o apoio que dá aos alunos na realização dos exercícios, principalmente ao aluno que apresenta um maior défice de atenção ao longo das aulas e na realização dos exercícios.

Relativamente às crianças, deve ser observado: o empenho das mesmas na realização das atividades a desenvolver, pois se estas não estiverem interessadas na realização das mesmas não as farão com gosto/corretamente; a motivação dos alunos perante a apresentação das atividades e na realização destas, pois é um fator fundamental para o bom sucesso da atividade; o comportamento, porque transparece o agrado com que as crianças estão a realizar a atividade.

4. Referências bibliográficas

Curriculum Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Disponível em <
http://www.netprof.pt/pdf/Competencias_basicas/EstudoMeio.pdf > [Consultado a 6 de janeiro de 2015]

Faria, E. (2007). *O estudo do meio como fonte de aprendizagem para o ensino da história: concepções de professores do 1º C.E.B.*. Universidade do Minho. Disponível em <
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7021/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Eduarda%20Leite%20Faria.pdf > [Consultado a 6 de janeiro de 2015]

Departamento de Educação Básica (sd), *Organização Curricular e Programas – Estudo do Meio* (4.ª edição). Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo 2 A7 – Grelha de observação da participação oral

Grelha de observação da participação oral																			
Instituição Cooperante: Agrupamento de Escolas de Águas Santas - Centro Escolar de <u>Corim</u>															Semana: 7 a 9 de janeiro				
Orientadora Cooperante: Professora Ana Maria Magalhães															Ano/Turma: <u>2º A</u> N.º alunos: <u>22</u>				
Quantificador	Participação Oral																		
	Quantidade						Qualidade			Regulada						Observações:			
	Voluntária			Solicitada			Adequada			Respeita a Sua vez			Respeita Opiniões			Sabe Ouvir			Legenda: NS- Não satisfaz; S- Satisfaz; SB – Satisfaz bastante
NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB	NS	S	SB		
Afonso Pereira																			
Afonso Sousa																			
Álvaro Mota																			
Ana Rita																			
Ana Senhorinha																			
André Coelho																			
Bernardo Simão																			
Bruno Silva																			
Carolina Lopes																			
Diogo Alves																			
Érica Cruz																			
Filipa Moreira																			
Inês Pires																			
Jéssica Pinto																			
José Pedro																			
Leonor Coelho																			
Mafalda Teixeira																			
Matias Oliveira																			
Pedro Martim																			
Pedro Miguel																			
Sara Miranda																			
Tomás Martins																			

Anexo 2 A8 – Narrativa Individual

Esta narrativa surge no âmbito da reflexão sobre a ação desenvolvida ao longo do período de estágio numa turma de 2.º ano de escolaridade. Foi proposta a realização da mesma na unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), integrada no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.

Assim, os valores, os princípios, os deveres e os direitos que devem reger a conduta profissional dos Educadores, constituem o código deontológico para a educação. Deste modo, torna-se de extrema importância a análise e reflexão destes princípios, para que se possa conhecer melhor o papel a desempenhar enquanto futura profissional da área educativa, podendo, dessa forma, salvaguardar a ação e proteger os alunos.

Considera-se que a legislação se reflete na Prática Pedagógica Supervisionada como procedência de atividades integradoras que envolveram a observação e colaboração, experiências de planificação e avaliação, promotoras de posturas críticas e reflexivas "em relação a desafios, processos e desempenhos de quotidiano profissional" (Decreto-Lei nº 43/2007, p. 1324).

A metodologia de investigação-ação orienta a melhoria das práticas através da alteração e da aprendizagem, segundo a participação dos intervenientes deste ciclo. Esta metodologia desenvolve-se numa espiral cíclica de observação, planificação, ação e reflexão inerente a todas as fases, produzindo um processo sistemático de aprendizagem para a "atribuição de respostas às questões" (Tuckman, 2000, p. 5).

Comentário [P24]: Anáisa, desenvolveu muito bem a parte teórica, mas não articulou, com a profundidade desejada, com a sua prática. Para que efetivamente a sua prática melhore, deve estar no centro da reflexão apoiada em pressupostos teórico-legais.

Tal como defende Afonso (2005), a investigação educacional deve basear-se numa observação sistemática e controlada pressupondo os investigados como parte integrante da situação a investigar. Valorando o normativo que define o perfil de desempenho geral do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB, o docente que se interesse pela melhoria das suas propostas, intervenções educativas e curriculares deve assumir-se como investigador atento e atenuante, um profissional que reflita sobre as suas práticas baseando-se na experiência, na investigação e em outros recursos que lhe permitam avaliar o seu desempenho profissional (Decreto-Lei nº 240/2001). Desta forma, toda a observação é estruturada pois parte de um questionamento específico do contexto empírico em causa e pressupõe "a utilização de ideias e conhecimentos para a elaboração de esquemas mentais que permitam a descrição objetiva do real, com finalidades específicas e pré-determinadas" (Trindade, 2007, p. 30).

O processo de observação foi sistemático havendo um registo periódico de comportamentos e sinais dos sujeitos em observação, e naturalista, pois a observação dos indivíduos foi realizada na circunstância da sua atividade quotidiana. Foi um processo armado ao remeter para o uso de diferentes instrumentos e, por vezes, desarmado, também considerado contínuo porque se desenvolveu num estabelecido período de tempo, e direto havendo a interação clara com o objeto da observação e com a situação onde se comporta.

Relativa ao processo de planificação e Segundo Diogo (1994, p. 64) a "planificação é um instrumento político que incide sobre a realidade: significa optar, escolher entre diversas oportunidades, estabelecer prioridades. Nenhuma planificação é neutra do ponto de vista dos valores". Revela-se como uma previsão de ações a desenvolver e, em concordância com o autor,

corresponde a uma estruturação coerente que aprova um conjunto de etapas ou fases: avaliação. Consiste, portanto em "organizar um espaço, materiais, pensamentos, situações, ocasiões de aprendizagem. É permitir trocas e comunicação entre os três protagonistas ativos, crianças, educadores e famílias" (Rinaldi, 1993 citado por Lino, 1998, p. 120). No processo de planificação é relevante que o professor proceda à avaliação de necessidades para estabelecer objetivos de desenvolvimento a alcançar.

A par dos processos de observação e planificação emerge o processo de reflexão que engloba três fases, segundo Schön – reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. A primeira ocorre durante a prática e a segunda depois do acontecimento. A reflexão na ação permite ao profissional progredir no seu desenvolvimento e construir a sua forma pessoal de conhecer. Esta remete para a reflexão orientada para a ação futura compreendendo novos problemas e descobrindo novas soluções (Oliveira & Serrazina, 2002).

Assim, e como refere o normativo que define o desempenho geral do Educador de Infância e do Professor de 1.º CEB, um profissional de educação deve refletir sobre as suas práticas baseando-se na experiência, na investigação e em outros recursos que lhe permitam avaliar o seu desempenho profissional (Decreto-Lei nº 240/2001). Desta forma, o docente reflete sobre o processo educativo com o objetivo de obter informação autêntica sobre a sua ação, as razões e as consequências da mesma (Oliveira & Serrazina, 2002) conduzindo a uma prática reflexiva e meditativa. Ao refletir sobre a ação o docente reconstrói "mentalmente a ação para tentar analisá-la, retrospectivamente" (Alarcão, 1996, p. 17) constituindo um ato natural quando se percebe de forma diferente a ação. Por conseguinte, a reflexão contribui para a promoção do progresso, pelo que ao ser filiado no

pensamento reflexivo, permite antecipar o conhecimento da ocorrência dos fenómenos e ampliar a extensão das suas consequências (Alarcão, 1996).

A avaliação da ação revela-se como "elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens" (Despacho normativo nº 14/2011, p. 45724 - Republicação do Despacho Normativo nº 1/2005, na versão atual). Paralelamente, a avaliação deve ser auxiliadora do educando no seu desenvolvimento dando a conhecer a pais e professores as suas necessidades.

Segundo Silva (1997, p. 27) "avaliar os processos e os efeitos, implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e dos grupos à sua evolução" contribuindo para a adaptação da prática educativa através da recolha sistemática de informações reguladoras da ação, da tomada de decisões e do seu planeamento. Permite ao professor conhecer a criança e o contexto desenvolvendo processos de reflexão, partilha de informação e articulação entre os intervenientes visando a adequação do processo ao "recolher informações que lhe permitam reformular as suas intervenções" (Cardona, 2007, p. 10).

A mestranda considera, ainda e tal como refere Serra (2004, p. 90), que "os docentes deverão ter consciência de que articular curricularmente os níveis seguintes é importante para o desenvolvimento das crianças" sendo função do professor proporcionar condições

para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (Silva, 1997, p. 28).

Ao abordar o saber de forma integrada e globalizante, o Professor é responsável por promover a continuidade educativa entre ciclos preparando o educando para as etapas futuras.

Em suma, é necessário realizar o processo de investigação-ação constantemente ao longo da prática pedagógica para que esta se torne numa prática sustentada e de sucesso.

Referências

Bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In I. Alarcão (org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 172-189) Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. (2007). *A avaliação na educação de infância: As paredes das salas também falam!*, *Revista Cadernos de Educação*, n.º 81. Lisboa: Edições dos Cadernos de Educação de Infância.
- Diogo, F. (1994). *Por um Projeto Educativo de rede*. Porto: ASA.
- Lino, D. (1998). *O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma apresentação*. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, IL. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In *GTI - Grupo de Trabalho de Investigação*, (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação, Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.

Documentação Legal

- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, I série – A – N.º 38 - 22 de fevereiro de 2007. (pp. 1320-1328).
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário de República, I série – A – N.º 201 - 30 de agosto de 2001. (pp. 5570-5572).

Anexo 2 A9 – Narrativa Colaborativa

Díade: Anaísa Leal e Ana Gonçalves

Orientador(a) cooperante: Ana Magalhães

Escola/Agrupamento: Centro Escolar de Corim – Agrupamento de Escolas de Águas Santas

Narrativa Colaborativa

Episódio observado: As crianças comem pouco fruta aos lanches e trazem lanches pouco saudáveis, levando a alterações no comportamento dos alunos.

Data: Primeiras semanas de observação e participação de prática pedagógica supervisionada.

Comentário [P25]: A vossa narrativa é muito interessante porque revela como é que um projeto influencia positivamente a vida das crianças, interfere nos hábitos da família e pode articular com outras áreas do saber e da vida melhorando práticas em contexto educativo e, por conseguinte, resultados escolares.

Comentário da díade	Comentário do(a) orientador(a) cooperante
Esta narrativa colaborativa tem como intuito refletir sobre as práticas pedagógicas inerentes a implementação do projeto "Já comeste fruta hoje?". Deste modo, a narrativa está dividida em diferentes parâmetros, destacando-se: as potencialidades da concepção de uma narrativa colaborativa; modo como surgiu o projeto "Já comeste fruta hoje?"; as etapas que decorreram ao longo do mesmo; a importância do projeto; a interdisciplinaridade que este projeto contém; bem como uma reflexão das práticas já realizadas e das futuras relativamente ao desenrolar do projeto. Importa destacar que, a díade optou por refletir sobre esta temática pelo facto de ter sido um projeto criado pela mesma para incutir nos alunos hábitos de alimentação saudável que permitem um melhor desenvolvimento destes. É de salientar que as narrativas colaborativas são essenciais para o desenvolvimento de competências por parte dos intervenientes, uma vez que possibilita o acesso a diferentes pontos de vista em relação a uma dada situação, sendo assim encaradas como uma estratégia investigativa de acesso ao pensamento (Ribeiro & Moreira, 2007, p.43).	Cento e cinquenta e cinco milhões de crianças em idade escolar no mundo têm excesso de peso ou são obesas. Em Portugal, uma em cada três crianças tem este problema de saúde. Segundo o estudo 2013-2014 da APCOI que contou com 18.374 crianças (uma das maiores amostras neste tipo de investigação): 33,3% das crianças entre os 2 e os 12 anos têm excesso de peso, das quais 16,8% são obesas. De acordo com a Comissão Europeia, Portugal está entre os países da Europa com maior número de crianças afectadas por esta epidemia. Dados do Sistema Europeu de Vigilância Nutricional Infantil (COSI:2008) elaborado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e pelo Instituto Nacional de Saúde Dr. Ricardo Jorge (INSA) indicam que: mais de 90% das crianças portuguesas consome fast-food, doces e bebe refrigerantes, pelo menos quatro vezes por semana. Menos de 1% das crianças bebe água todos os dias e só 2% ingere fruta fresca diariamente. Quase 60% das crianças vão para a escola de carro e apenas 40% participam em atividades extra-curriculares que envolvam atividade física. Prevenir o desenvolvimento da obesidade e de doenças relacionadas em crianças é tema atual e importantíssimo, já que essas doenças têm um

O projeto "Já comeste fruta hoje?", como supramencionado, surgiu da reflexão após a observação, isto é, o par pedagógico em conjunto com a orientadora cooperante, nas primeiras semanas de observação participante e colaboração nas atividades verificou que grande parte da turma não tinha o hábito de comer fruta ao lanche, bem como realizar a separação do lixo. As mestrandas no estágio realizado em contexto de Educação Pré-Escolar vivenciaram o desenvolvimento de um projeto intitulado "Heróis da fruta", no qual o objetivo central era o aumento diário do consumo de fruta por parte das crianças. Assim, partindo desta prática observada noutro contexto, o par pedagógico refletiu com a orientadora cooperante no sentido de desenvolver um projeto idêntico ao "Heróis da fruta", surgindo assim o projeto "Já comeste fruta hoje?". Este projeto tem como objetivo principal o consumo de frutas variadas, substituindo, desta forma, alguns lanches menos saudáveis que as crianças trazem para a escola. Este projeto tem evoluído consoante as necessidades verificadas, isto é, as tabelas utilizadas têm sido alteradas de modo a complexificar e enriquecer este processo. Inicialmente foi utilizada uma tabela diária em formato digital, posteriormente, uma tabela semanal, também esta	impacto negativo na saúde, não apenas durante a infância, mas também ao longo da vida adulta. A época mais eficaz para a prevenção de tais doenças é a idade escolar e pré-escolar, onde há introdução de alimentos novos e a formação de hábitos alimentares. Por ter um papel importante na alimentação infantil e na formação de hábitos saudáveis, a preparação da lancheira escolar merece cuidados. As frutas são boas aliadas da alimentação infantil. Saborosas e docinhas, não costumam enfrentar grande resistência nas crianças. É uma questão de adquirir o hábito de consumi-las. As vantagens de incluir frutas na alimentação do dia a dia é que contêm água, fibras, vitaminas, sais minerais, frutose, carboidratos, gorduras e proteínas e que toda essa variedade nutricional tem poucas calorias, é facilmente digerida e dá boa saciedade. Efetivamente, o lanche dos meus alunos sempre foi minha preocupação. Saliento o facto de, desde sempre, nesta turma, o mesmo se realizar dentro da sala de aula, nos dez minutos que antecedem a hora dos intervalos. Por vários motivos: controlar se efetivamente o comem, o tipo de lanche que comem, o que fazem aos resíduos...Isto porque, ao longo dos anos, tenho vindo a verificar que os alunos o deitavam ao lixo (na ânsia de irem brincar), que o recreio ficava cheio de lixo no final de cada intervalo e que o
--	--

em formato digital, enquanto que atualmente utiliza-se esta última tabela juntamente com uma tabela mensal em formato de papel, afixada numa parede da sala de aula, sendo preenchida pelos alunos promovendo “a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola” (Decreto-Lei 2041/2001, p. 8). Importa salientar que as tabelas utilizadas ao longo do projeto, são sempre projetadas no quadro interativo multimédia, aquando do seu preenchimento. Visto que as estagiárias utilizam, em função das distintas situações e adequado às atividades de aprendizagem, linguagens diversas e suportes diversos, particularmente as tecnologias de informação e comunicação (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 4). Ressalta-se que este projeto tem como momento principal de exploração a hora do lanche, aproveitando-se, assim, este tempo para desenvolver várias competências nos alunos, tais como o raciocínio matemático ao contabilizar o número de alunos que consumiram fruta e os alunos que não a trouxeram para o lanche, e o saber estar em relação ao meio ambiente fazendo a reciclagem, entre outras. No decorrer da implementação deste projeto a equipa educativa da sala de aula verificou que as crianças começaram a trazer mais fruta	que preparam para o lanche dos filhos me “diz” muito sobre os pais dos meus alunos. Faltava, realmente, um modo de registo que desse maior rigor e que os alunos pudessem observar/analisar. Por tudo isto achei pertinente o projeto que a díade de estagiárias se propôs dinamizar. Todas as crianças gostam de ver o seu nome associado às atividades que lhes são propostas e o facto de existir na sala um cartaz que identifica quem traz fruta e em que quantidade, tem resultado num entusiasmo pela diversidade de fruta e pelo crescente de peças que cada um traz. Relativamente à melhoria da qualidade dos lanches, o projeto tem-se revelado muito positivo. São os próprios pais que afirmam que os filhos os pressionam no sentido de mandarem a fruta. Verificava-se que a maioria dos alunos trazia alimentos processados, doces, achocolatados e refrigerantes. Neste momento já são muitos alunos que trazem, além da fruta, pão, bolachas de água e sal, leite... Também temos uma separação de resíduos mais eficaz, visto que os mesmos são colocados em ecopontos de sala (que as estagiárias construíram em conjunto com a turma). Visto que os saberes que as crianças adquirem têm mais sentido se
--	---

para os dois lanches, mesmo quando o par pedagógico não estava presente, algo que não se verificava no início. Realça-se ainda, a variedade de fruta que os alunos começaram a trazer para os seus lanches, devido à realização de espetadas de fruta inerentes às atividades desenvolvidas no âmbito do dia da alimentação saudável.

O par pedagógico considera que apesar de todas as potencialidades verificadas com a implementação deste projeto deveria ter sido mais explorada a criação de gráficos como meio de tratamento de dados, uma vez que é realizada uma exploração dos dados de uma forma mais oral, tal como foi mencionado anteriormente.

Após este período de reflexão sobre o projeto em desenvolvimento, a díade irá incluir nas suas práticas pedagógicas atividades que promovam a organização e tratamento de dados, nomeadamente a construção de gráficos. Conforme o relatório de avaliação externa das escolas de 2001/2011 um dos pontos fracos no 1.º ciclo do ensino básico é a inclusão de atividades relativos ao tema organização e tratamento de dados. Deste modo, o par pedagógico com a realização deste projeto pretende colmatar, em parte, este ponto fraco.

estiverem articulados e se tiverem em conta as suas vivências e experiências, a ligação à área de matemática, usando estes dados é um excelente meio de motivação. A organização e tratamento de dados é um tema de que os alunos gostam, mas onde um significativo número apresenta dificuldades ao nível da interpretação. Se os gráficos e tabelas forem sendo construídos de forma a terem sentido e tendo sido observados e experienciados, mais fácil serão de entender.

Não faria sentido usarem-se diversos meios de registo e não se fazer um adequado tratamento de dados. Aliás, a tabela da parede da sala, por si só, é riquíssima em questões/situações problemáticas, cálculos, elaboração de gráficos, de novas tabelas...

Em suma, penso que as estagiárias demonstraram empenho em implementar este projeto, que como já referi, tem uma avaliação positiva, apesar de concordar que poderia ser ainda mais explorado, dadas as suas potencialidades.

Referências bibliográficas

Ribeiro, D. Moreira, M.A. (2007) Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.) *Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*. Porto: Areal Editores.

Documentação legal

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto: Diário da República, 1.ª série A, n.º 201. Lisboa: Ministério da Educação – *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, 1.ª série A, n.º 201. Lisboa: Ministério da Educação – *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.

ANEXO 2 A10 – CONSTRUÇÃO DO CALDEIRÃO DAS POÇÕES



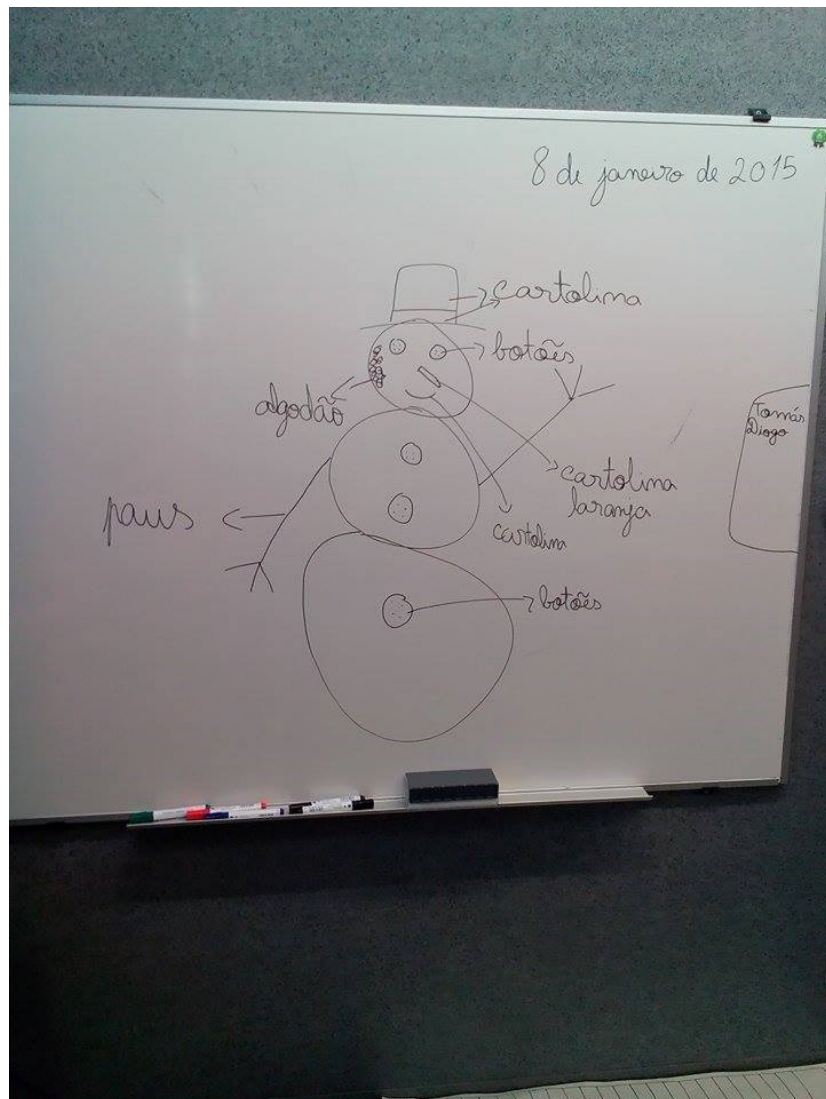
ANEXO 2 A11 – TRABALHOS EXPOSTOS

Anexo 2 A11.1 - Cartaz de outono



Anexo 2 A11.2 – Cartaz de inverno

Anexo 2 A11.2.1 – Esboço do cartaz



Anexo 2 A11.2.2 – Construção do cartaz

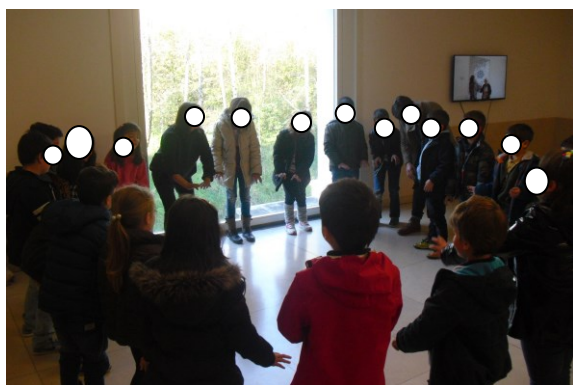


Anexo 2 A11.2.3 – Cartaz exposto

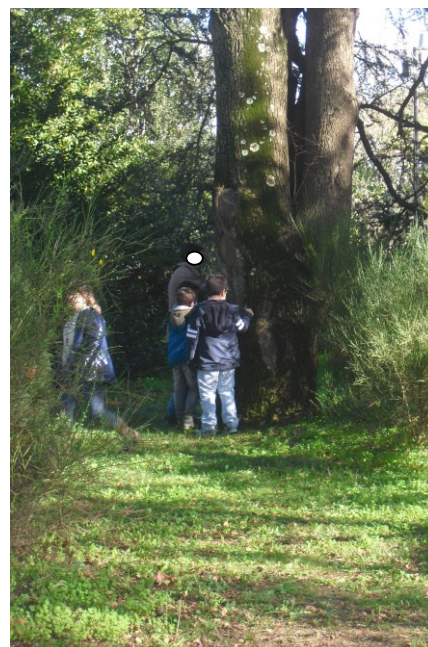


Anexo 2 A11.3 – Visita de estudo a Serralves

Anexo 2 A11.3.1 – Respirara como as árvores



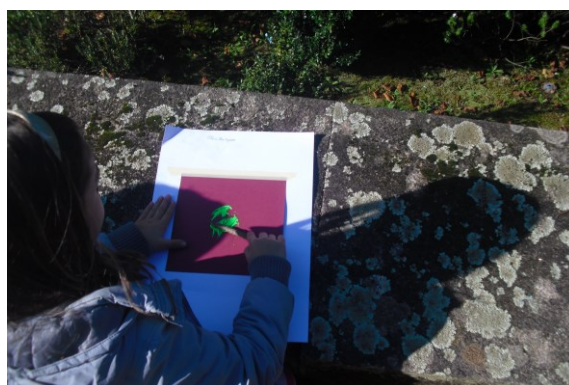
Anexo 2 A11.3.2 – Ouvir as histórias das árvores



Anexo 2 A11.3.3 – Escrita das histórias que as árvores contam



Anexo 2 A11.3.4 – Desenho com baba de caracol



Anexo 2 A11.3.5 – Painei dos desenhos

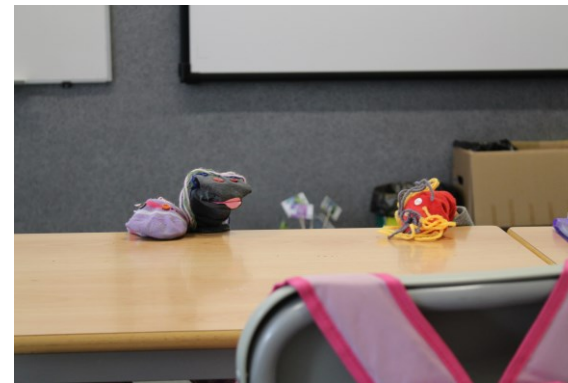


ANEXO 2 A12 – FANTOCHES DE MEIA E TEATRO

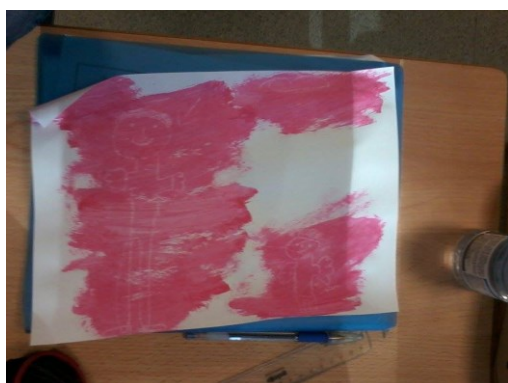
Anexo 2 A12.1 – Fantoques de meia



ANEXO 2 A12.2 – DRAMATIZAÇÃO

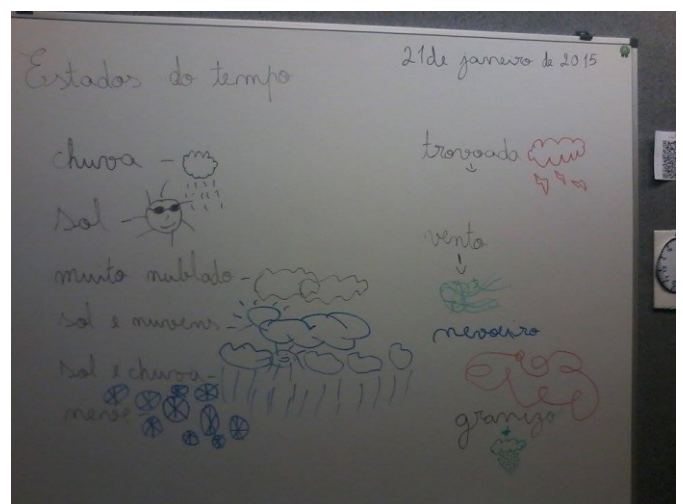
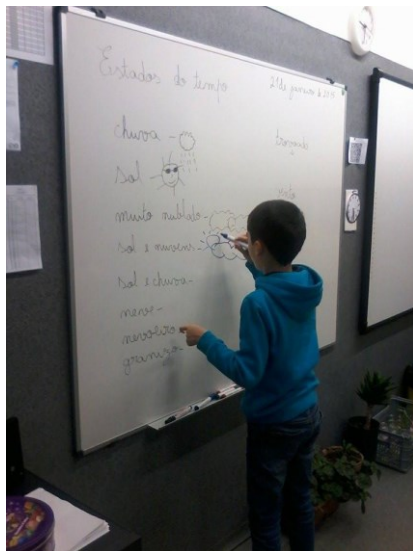


ANEXO 2 A13 – GIGÕES E ANATES



ANEXO 2 A14 – ATIVIDADES RELACIONADAS COM OS ESTADOS DO TEMPO

Anexo 2 A14.1 – Símbolos dos estados do tempo



Anexo 2 A14.2 – Cata-vento



ANEXO 2 A15 – ATIVIDADES RELACIONADAS COM A *GIRAFA QUE COMIA ESTRELAS*

Anexo 2 A15.1 – Confeção de bolachas



$$\begin{array}{r} 25 \\ +25 \\ \hline 50 \\ +25 \\ \hline 75 \\ +25 \\ \hline 100 \\ +25 \\ \hline 125 \end{array}$$





ANEXO 2 A16 – ATIVIDADES RELACIONADAS COM AS HORAS

Anexo 2 A16.1 – Rotina diária organizada pelos alunos



ANEXO 2 A17 – PROJETO JÁ COMESTE FRUTA HOJE?

Anexo 2 A17.1 – Tabela mensal da sala

Nome	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	Total
Agnes	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Beatriz	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
Elvira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Isabel	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
João Paulo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carolina	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
Anna Silveira	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
André	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bernardo Lima	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Reina Silva	x	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Carolina Lima	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Diogo Alves	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
Erica Cruz	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Edipa Marques	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Inês Soares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Isabel Pinto	x	x	x	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
José Silva	x	x	x	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
Leonora Coelho	x	x	x	0	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
Margarida Teixeira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Matias Oliveira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Patrícia Martins-Rocha	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
Patrícia Silva	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	18
Patrícia Moura	x	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Patrícia Martins	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10