

Orientação

AGRADECIMENTOS

Durante este semestre de contínua aprendizagem e de investimento no trabalho desenvolvido, não posso esquecer o apoio e disponibilidade de pessoas que considero terem sido importantes, nesta fase da minha vida académica.

Neste sentido, começo por agradecer à professora Doutora Deolinda Ribeiro pelo facto de se ter demonstrado sempre presente para o esclarecimento de dúvidas durante o processo formativo que este Mestrado revelou proporcionar.

Seguidamente, os meus sinceros agradecimentos destinam-se à supervisora pedagógica, professora Doutora Paula Flores, que, com as suas palavras de força e ajuda reforçaram o valor que acredito possuir enquanto futura docente, bem como o entusiasmo demonstrado perante as estratégias por mim elencadas que pareciam caminhar para a contribuição da melhoria das aprendizagens dos alunos.

Ainda assim, no que concerne às reflexões no âmbito da melhoria da prática pedagógica, ressalvo o diálogo partilhado entre o orientador cooperante, o professor Manuel Pinto, e o par pedagógico, Maria Inês Baptista, no sentido de, em conjunto, pensarmos sobre o modo como a ação articulada entre os três poderia, até então, unificar-se rumo à melhoria da construção e formação profissional, bem como nas oportunidades de aprendizagem perspetivadas.

Existe ainda um espaço muito especial para agradecer os momentos de aprendizagem e de partilha vividos que despoletaram não só o meu crescimento profissional, mas também pessoal, com os meninos e meninas da “Banda dos amigos” do Jardim de Infância Gaia 13, assim como com a turma dos “Craques de Santegãos” do 3^o/4^oC.

Por último, e tendo por base que esta fase de formação e qualificação profissional decorreu ao longo de três semestres, não posso deixar de referir a construção de relações humanas que se foram despoletando baseadas num apoio contínuo e fundamental, principalmente nesta última fase de estágio. Deste modo, agradeço à minha família e amigos, enfatizando a presença e auxílio incondicional da minha tia Ana, dos meus pais, da minha prima Inês,

da Maria do Rosário Sousa, da Eugénia Valente, da Bárbara Santos, da Liliana Cardoso, da Liliana Moreira, da Patrícia Branco, da Sofia Baptista, da Sandra Lima, da Sofia Carvalho, da Daniela Valente e da Rita Craveiro, neste processo longo que se tem vindo a instituir como um desafio, enquanto futura profissional de educação.

RESUMO

O Relatório de Estágio que se apresenta resulta da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico consagrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, integrando o desenvolvimento da prática pedagógica nos níveis de educação e ensino anteriormente citados.

Destaca-se, ainda, uma análise de teor reflexivo tendo por base a informação recolhida e o diálogo pedagógico de caráter colaborativo disposto entre a díade pedagógica, o orientador cooperante e a supervisora institucional.

Toda esta combinação dialógica, de diferentes perspetivas sobre a prática, potenciou a construção de competências profissionais e pessoais fundamentadas à luz de pressupostos teóricos e legais.

O presente trabalho realizado foi desenvolvido no contexto da metodologia de investigação-ação que promoveu os alicerces do perfil profissional da mestranda, através de um processo crítico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, no sentido da melhoria da prática pedagógica e do desenvolvimento de competências reflexivas e indagadoras.

Releve-se que o percurso evolutivo da prática pedagógica da mestranda assentou numa ótica de co-construção de competências de saberes, sendo que as crianças se destacaram no processo de ensino e de aprendizagem. Neste contexto, as estratégias pedagógicas experimentadas na prática educativa foram concebidas com o objetivo de potenciar experiências e oportunidades de aprendizagem que, de um modo significativo, ativo, integrador e socializador, pudessem contribuir para uma evolução simbiótica do desenvolvimento académico e afetivo dos alunos.

Palavras-chave: Educação, Investigação-Ação, Desenvolvimento Profissional, Aprendizagem

ABSTRACT

This Internship Report was made within the ambit of the curricular unit of Supervised Pedagogical Practice, in the scope of the Master's Degree in Preschool Education and Teaching 1st Cycle of Basic Education, at Escola Superior de Educação of Instituto Politécnico do Porto. It integrates the development of pedagogical practices in the educational and teaching levels mentioned above.

It also mentions an analysis of reflective content based on the information collected through the collaborative educational dialogue between the pedagogical dyad, the cooperating counselor and the institutional supervisor. The combination of different perspectives on practice boosted the development of professional and personal skills that resulted from theoretical and legal assumptions.

This work was developed within the context of research-action methodology, which promoted the professional profile development of the Masters student through a critical process of observing, planning, action, reflection and evaluation, in order to improve the pedagogical practice and the development of reflective and inquiring skills.

It should be noted that the Masters student evolutionary path of teaching practice was based on the co-construction of knowledge skills, where the children was the focus on the teaching and learning process. In this context, the pedagogical strategies used in the educational practice, were designed to enhance experiences and learning opportunities that, in a meaningful, active, inclusive and socializing way, could contribute to a symbiotic evolution of academic and emotional development of students.

Keywords: Education, Research-Action Methodology, Professional Development, Learning.

ÍNDICE

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	IV
Índice de Anexos	VII
Introdução	1
1.Enquadramento teórico-concetual	5
1.1. Educação: uma identidade de valores	5
1.2. O 1.º Ciclo do Ensino Básico e a intervenção docente	7
1.3. A construção da prática pedagógica enquanto profissional reflexivo: que caminhos?	13
2.Em volta do centro de estágio	29
2.1.Direções, Percursos e Sentidos do Agrupamento de Escolas de Pedrouços	29
2.2.O meio envolvente: a comunidade escolar	30
2.3.Organização do centro de estágio	31
2.4.Características da turma do 3º/4ºC e o espaço de sala de aula	33
3.Descrição e análise da prática educativa - um percurso de desenvolvimento	37
3.1.Observação: investigar para agir	38
3.2.Planificação: um percurso pedagógico	46
3.3.Ação: os momentos vivenciados e potenciados	51
3.4.Reflexão: compreender a prática educativa	68
3.5.Avaliação: entender a realidade como ela é, como foi e como poderá ser	73
Metarreflexão: os desafios da construção de uma identidade profissional	77
Bibliografia	87
Documentação Legal	92

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXOS 1 – Relatório de Estágio de Qualificação Profissional em Educação Pré-Escolar (em suporte digital)

ANEXOS 2 – Relatório de Estágio de Qualificação Profissional em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ANEXOS 2 – Tipo A (impressos)

Anexo 2A-I – Horário da turma do 3º/4º C	97
Anexo 2A-II – Planta da sala de aula	99
Anexo 2A-III – Notas de campo	101
Anexo 2A-IV – Planificações	103
Anexo 2A-IVa – Tabelas de atividades desenvolvidas	103
Anexo 2A-IVb – Planificação da manhã de 23 de outubro de 2013	107
Anexo 2A-IVc – Planificação do dia 1 de novembro de 2013	113
Anexo 2A-IVd – Planificação semanal de 13 a 15 de novembro de 2013	121
Anexo 2A-IVe – Planificação semanal de 11 a 13 de dezembro de 2013	161
Anexo 2A-V – Grelhas de avaliação	191
Anexo 2A-Va – Grelha de registo de avaliação de atitudes	191
Anexo 2A-Vb – Grelha de avaliação das rotinas	193
Anexo 2A-Vc – Grelha de avaliação dos momentos de registo	194
Anexo 2A-Vd – Grelha de avaliação da participação oral	195
Anexo 2A-VI – Guião de pré-observação	197
Anexo 2A-VII – Narrativa individual	201
Anexo 2A-VIII – Narrativa Colaborativa	209

ANEXOS 2 – Tipo B (em suporte digital)

Anexo 2B-I – Grelhas de observação
Anexo 2B-II – Planificações
Anexo 2B-III – Grelhas de avaliação
Anexo 2B-IV – Guiões de pré-observação
Anexo 2B-V – Narrativas individuais

Anexo 2B-VI – Narrativa Colaborativa

Anexo 2B-VII – Registos fotográficos

Anexo 2B-VIII – Recursos

INTRODUÇÃO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, o atual relatório de estágio de qualificação profissional patenteia, ao nível da trajetória de formação profissional, construída ao longo dos estágios desenvolvidos no âmbito da Educação Pré – Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, integrados no Mestrado em Educação Pré – Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, reflexões analíticas que pretendem evidenciar o modo como se desencadeou o sentido da praxis. Deste modo, e, conforme o presente no Decreto–Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro, o período de estágio revelou-se um

momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem, de mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes [...] de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação com a comunidade.

Nesta conformidade, destacamos os saberes profissionais propostos por este Mestrado, para os dois níveis de educação que aqui se contemplam, concretamente, no que se refere à Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, e aliados ao perfil do docente, notório no Decreto – Lei 240/2001 de 30 de agosto, no sentido de um comprometimento e, de certo modo, empenho, sobre a ação docente.

Assim sendo, as diferentes vivências experienciadas, ao longo dos contextos de estágio, emergiram no sentido de convocar esses mesmos saberes de natureza científica, didático e pedagógico para o cerne educativo, através de uma problematização entre a teoria e a prática, com o propósito de

mobilizar e articular saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação nas práticas [educativas] [...] e numa perspetiva de trabalho em equipa, [...] para um agir consciente nos contextos educativos sustentados em estratégias de observação-ação e na reflexão reguladora sistemática sobre os contextos, processos e resultados de aprendizagem dos alunos (Flores, 2013).

Nessa sequencialidade, é relevante destacar os diferentes momentos de aprendizagem proporcionados pela Prática Pedagógica Supervisionada que se despoletaram através da frequência em aulas teóricas/práticas, em tutoriais, seminários, palestras/*workshops* e o estágio pedagógico.

Tendo em conta os momentos de estágio em relação aos níveis de educação anteriormente referidos, salienta-se que, ao nível da Educação Pré – Escolar, foi já desenvolvido um relatório, que se apresenta em anexo (cf. Anexo 1). Assim, o presente documento irá incidir-se, mais detalhadamente, sobre o desenrolar da ação educativa ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, o documento que se apresenta pretende destacar as aprendizagens vivenciadas pela mestranda no sentido de um percurso que se apresenta como detentor de obtenção da habilitação para a profissão docente

assumindo uma atitude profissional crítico-reflexiva, investigativa e empreendedora potenciadora de um comportamento autónomo, responsável, inovador e criativo de práticas e processos, pelo exercício sistemático de reflexão sobre, na e para a ação (ibidem).

Nesta conformidade, interessa destacar a Prática Pedagógica Supervisionada como relevante para o percurso formativo da estudante. Esta decorreu num período total de 420 horas ao nível dos dois contextos educativos, com o protocolo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, através da colaboração de todos os atores intervenientes do processo, entre eles: os supervisores institucionais, os orientadores cooperante e o par pedagógico.

Numa primeira fase, desenvolveu-se o estágio na valência de Educação Pré–Escolar, durante o segundo semestre do primeiro ano do Mestrado supracitado. O mesmo teve início a 20 de fevereiro de 2013, finalizando a 14 de junho do mesmo ano, num total de 210 horas, num período de cinco horas diárias, três vezes por semana, nomeadamente no Jardim de Infância Gaia 13, em consonância com o par pedagógico, numa sala com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, no concelho de Vila Nova de Gaia, pertencente ao Agrupamento de Escolas de António Sérgio. Numa segunda fase, o estágio pedagógico integrou a valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, no segundo semestre do segundo ano do mesmo Mestrado, entre 2 de

outubro e 17 de janeiro de 2014, em díade pedagógica, similarmente, num total de 210 de horas, durante três vezes por semana, tendo sido distribuídas em cinco horas diárias, designadamente na Escola EB1 de Santegãos, que se insere no Agrupamento de Escolas de Pedrouços, no concelho de Gondomar, na turma do 3º/4ºC com crianças entre os 8 e os 11 anos de idade.

O atual relatório de estágio dispõe-se em três capítulos, referindo-se o primeiro ao «Enquadramento Teórico Concetual». Este destina-se aos referentes teóricos e legais que apoiaram o processo formativo experienciado pela formanda, ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada, assim como a metodologia pelo qual o mesmo se despoletou, numa visão de articulação com os princípios determinados pelo perfil geral e específico de desenvolvimento profissional do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Posteriormente, apresenta-se o segundo capítulo destinado à caracterização geral da instituição de estágio onde a mestrande desenvolveu a sua ação interventiva. Aqui, são evidenciados, também, os princípios regentes do agrupamento de escolas que integra a instituição em questão, bem como outras características referentes à equipa educativa e à turma com as quais a formanda interagiu.

Tendo por base a experiência pedagógica no centro de estágio, o terceiro capítulo, remete para a descrição e análise da ação pedagógica desenvolvida e do processo de desenvolvimento experienciado, de caráter mais descritivo, através de observações reflexivas e analíticas, em relação às atividades desenvolvidas no decorrer da ação interventiva e no que se refere à evolução das aprendizagens da mestrande, suportadas na componente concetual e teórica relatada no capítulo inicial.

Na sequência dos capítulos explanados, apresenta-se, ainda, uma metarreflexão que contempla os princípios pedagógicos propostos pela Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, bem como o perfil geral e específico do Educador de Infância e do Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este momento destaca-se por uma análise reflexiva em função da experiência vivida pela formanda nos dois níveis de educação em destaque, com o intuito de convocar uma interpretação das competências potenciadas ao longo deste processo de formação, enquanto futura profissional da educação, mas também ao nível pessoal. Neste sentido, o presente momento de reflexão contemporiza os diferentes caminhos percorridos ao longo dos períodos de

estágio, convidando, uma vez mais, a uma compreensão acerca da contribuição dos mesmos para o desenvolvimento da mestranda ao longo deste processo de formação.

No final do presente documento, encontra-se, ainda, em anexo, vários documentos produzidos ao longo do período de estágio e que apoiaram o percurso formativo da mestranda, entre eles: notas de campo; grelhas de observação e avaliação; planificações semanais; registos fotográficos elucidativos das atividades desenvolvidas e dos recursos construídos; narrativas individuais e colaborativas; guiões de pré-observação; esquema representativo da organização do espaço de sala de aula; tabela das atividades desenvolvidas e, ainda, o horário letivo da turma. Assim, considera-se que esta disposição dos recursos expostos poderá possibilitar um melhor entendimento, por parte do leitor, acerca das reflexões fundamentadas ao longo do relatório. Salienta-se que os anexos expostos encontram-se divididos em duas configurações, nomeadamente, os anexos de tipo A e de tipo B. Os primeiros estão integrados no final deste documento em formato de papel, destacando-se um a dois exemplares. O segundo tipo de anexos, de tipo B, apresentam-se em formato digital e patenteiam recursos que apoiaram os momentos prévios às intervenções pedagógicas, bem como no decorrer nas mesmas e após, bem como os registos fotográficos.

Em suma, com o relatório aqui exposto, tenciona-se evidenciar todo o percurso de Prática Pedagógica Supervisionada resultante de momentos de evolução de aprendizagem da formanda, durante as experiências vividas nos centros de estágio, incorporados na profissionalidade proposta no Mestrado que integra.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL

Neste capítulo do relatório de estágio, relativo ao percurso de formação experienciado pela mestranda, tenciona-se realizar uma abordagem sobre os pressupostos teóricos, conceituais e legais que auxiliaram a sua prática educativa na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, promovendo, nesse sentido, uma perceção holística sobre todo o processo. A envolvência do presente enquadramento teórico e legal aspira, assim, coagir em função de um equilíbrio, no que se refere à construção de uma individualidade curricular, em detrimento dos pressupostos que regulam e flexibilizam as exigências e necessidades dos contextos educativos e que, muitas vezes, se compreendem pelo modo como é justificado o currículo (Simões & Ralha – Simões, 1999).

Nesta conformidade, este enquadramento conjectural ao nível teórico, conceitual e legal, irá incidir-se em três subcapítulos.

Inicialmente serão expostas algumas considerações no que se refere ao conceito de educação, enquanto conceito polivalente de sentidos na sociedade. Posteriormente, apresenta-se o segundo subcapítulo destinado a uma compreensão da organização e princípios que regem o 1º Ciclo do Ensino Básico, em função do currículo escolar e do perfil docente preconizado em documentos orientadores e normativos. Por fim, procede-se a uma visão indagadora sobre a construção da profissionalidade docente numa perspetiva de reflexão sobre a prática, através da interpretação dos processos inerentes à metodologia de investigação-ação, pelos quais a formanda tentou regular a sua prática.

1.1. EDUCAÇÃO: UMA IDENTIDADE DE VALORES

A construção do desenvolvimento humano ressalta como fator preponderante à educação (Kohlberg & Mayer, 1972, citado por Simões & Ralha – Simões, 1999) no âmbito de uma intervenção educativa consciente e

crítica, face à conceção dos discursos científicos e pedagógicos, em conformidade com as relações entre o “eu e o outro”. Por outras palavras, a educação, surge como modos de agir e de pensar encarando-a “... como dimensão fundamental da existência humana, assumindo uma pluralidade de formas com a finalidade de comprometer todos, e cada um, numa relação dinâmica com o mundo, com os outros e consigo mesmas” (Carvalho & Baptista, 2004, p.60). Deste modo, as perspetivas sobre a realidade são, muitas vezes, acionadas por configurações teóricas importantes, onde refletir se torna primordial à evolução do pensamento e ao caminho para a mudança. É, neste sentido, que parece ser importante convocar a missão dos professores, pelo facto de serem eles os principais agentes de esperança na mudança de comportamentos e de atitudes na sala de aula e nos diferentes contextos, com o intuito da educação escolar ser capaz de “cultivar a humanidade” (Cardoso, 2013, p.31).

Tendo em conta a educação como parte da sociedade, e, que é para ela que segue o seu propósito, respondendo às necessidades sociais, então, será fundamental, definir um caminho/percurso a seguir, no processo da ação educativa. É desta forma que se torna preponderante que o docente se reja às funções intrínsecas da sua profissão, ao nível do saber, da reflexão e do poder (Roldão, 1998, citado por Canez, 2008), conferindo a estas dimensões um significado à sua ação prática em função de um tempo que apela à inovação e à mudança.

Na sequência de refletirmos sobre atitudes de mudança, e, devido às alterações económicas e sociais que, nos dias de hoje nos deparámos e que sabemos vir influenciar o crescimento e impacto da educação na sociedade, o sentido de mudança parece apresentar-se de outro modo mais consciente, quando nos remetemos para uma sociedade cada vez mais multicultural. Estas evidências acionam reflexões que, ao nível da escola, é necessário recorrerem-se a estratégias diversificadas de inclusão social, ao nível das comunidades migrantes (Sousa, 2010).

É, assim, sobre uma educação como identidade de valores, baseada nos desafios educativos, que, posteriormente, irão ser explanados alguns dos pressupostos teóricos que parecem traduzir os princípios básicos de uma formação e educação em processo, no âmbito do cerne educativo, e que, ao mesmo tempo, resultam numa progressividade construtiva da identidade

profissional, no qual “o processo de construção teórica é um processo partilhado, num jogo de interacção entre a teoria e a prática, entre a investigação e acção” (Sousa, 2000, p.17).

1.2.O 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E A INTERVENÇÃO DOCENTE

Compreender a ação em contexto convida-nos a analisar, primeiramente, o modo como se prolifera a educação em Portugal, ao nível do sistema educativo, os seus princípios e fundamentos, apelando, desse modo, a uma consciencialização direcional de todos os profissionais. Nesta conformidade, tomemos presente a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, homologada no Diário da República a 14 de outubro de 1986, tendo esta sido atualizada no ano de 2005, a 30 de agosto (Lei 49/2005 de 30 de agosto).

No seguimento do anterior subcapítulo, onde a educação, de acordo com Cabanas (2002), apresenta uma polissemia de sentidos, que assume uma abordagem de proliferação ao nível de uma realidade, de um processo, de um efeito, de relações e em volta da unidade tecnológica, que determinam o modo como todas estas dimensões se unificam, segundo o referencial legal mencionado previamente, o sistema educativo regente em Portugal configura-se sob “uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, do progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 49/2005, cap. I, art. 1º). Nesta conformidade, na organização dos seus princípios, rege-se a intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões, sejam elas, ao nível cognitivo, social e pessoal (ibid., art. 3º). Desse modo, e, no sentido de complementar o processo do desenvolvimento humano em simbiose com o desenvolvimento da educação escolar, o ensino básico ergue-se no sentido de potenciar a descoberta individual de interesses e do mundo envolvente; a obtenção de aprendizagens proporcionadas pelas diferentes áreas do saber; a estimulação de apreços e atitudes que possam contribuir para a formação e relação dos cidadãos na sociedade (ibid., cap. II, secção II, subsecção I, art. 7º).

Tendo por base o recente percurso formativo da mestranda no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, preconizado nos princípios orientadores do sistema educativo português, citados anteriormente, importa compreender quais os caminhos e instituições responsáveis pela promoção dos conhecimentos basilares durante os níveis de escolaridade a que este nível de ensino se propõe. Para isto, há que atender relevância ao estabelecimento permanente de alargamento e de promoção das aprendizagens: a escola. Esta surge, na sua essência, e conforme o disposto no Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de abril, como instituição que visa proporcionar aos cidadãos “... competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, [integrando-se] activamente na sociedade”. Neste contexto, surge a noção de currículo que, segundo o Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho (art. 2º, ponto 1), define-se por um “conjunto de conteúdos e objetivos que, devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos” concebido no plano de estudos determinado para cada ciclo, em função das matrizes curriculares providas pelo Ministério de Educação e Ciência. Tendo em conta a definição de currículo proposta, compreende-se que todos os princípios pedagógicos assentes no currículo tencionarão ser potenciados de um modo articulado. Embora o professor deva reger a sua prática pelos pressupostos orientadores do currículo, no sentido de fomentar oportunidades de ensino e aprendizagem significativas, este deverá sempre ter em conta a realidade educativa onde se insere. Neste sentido, o papel do professor ressalta como dinamizador destas aprendizagens que podem ser mediadas tendo em conta uma adaptação do currículo, solicitando a gestão flexível do mesmo.

Nesta ótica, a gestão flexível de currículo, e, em conformidade com o Decreto – Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro, apresenta-se no sentido de evidenciar as competências elencadas num novo plano curricular, com o objetivo de reforçar a reorganização curricular entre os ciclos. Assim, a administração flexível do currículo vem conferir à escola uma responsabilidade decisiva na gestão e organização curricular, pelo campo de atuação que lhe é deferido, acarretando, desta forma, uma ação em conjunto dos órgãos responsáveis às estruturas deliberativas e formativas (Reis, 2005).

Neste sentido, geram-se condições para um regime de autonomia na administração e gestão das escolas, apontado pelo Decreto – Lei n.º115-A/98

de 4 de maio (citado por Reis, 2005, p.53), prevendo que a escola seja capaz de desenvolver-se autonomamente em detrimento do meio envolvente no qual se apropria “dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança”. Além disto, a contextualização da gestão flexível do currículo justifica-se, também, por proporcionar condições que visam a concretização da igualdade de oportunidades e dos princípios de equidade, daí ser preponderante o docente conhecer as realidades sociais e culturais em que os alunos se inserem, de forma a compreender o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011).

A necessidade de reestruturar a escola e atribuir-lhe um novo sentido, emergindo o campo curricular como área do conhecimento educativo, muitas vezes, parte de um documento preponderante à construção do processo educativo com a intenção de conceder linhas orientadoras a todos os intervenientes envolvidos, nomeadamente o Projeto Educativo. Assim, a sua pertinência surge no sentido de visualizarmos a escola como uma organização em que se constitui como uma unidade social e que, pressupõe na sua elaboração, princípios de autonomia, bem como de sistema de comportamentos e interações, na medida em que configura ações adequadas àqueles a que se destina (Leite, 2000).

Em detrimento da reorganização curricular que aqui tendo vindo a ser referida, convocamos as alterações apresentadas, no ano de 2013, tendo sido expostas modificações às matrizes vigentes em relação aos diversos ciclos de ensino, aprovadas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Através das conceções vigentes neste referente legal, no que concerne ao 1º Ciclo do Ensino Básico, destacaram-se alterações no que se refere às Áreas Disciplinares e não Disciplinares, suplementadas por Atividades de Enriquecimento Curricular, passando a estabelecer-se uma organização das matrizes em áreas curriculares, designadas todas elas por disciplinas, abarcando a eliminação da Área de Projeto e do Estudo Acompanhado. Concomitantemente, consumou-se a um fortalecimento pela adição do Apoio ao Estudo que se constitui por auxiliar os alunos na conceção de procedimentos de estudo, com uma maior intensidade nas áreas curriculares de Português e Matemática (Decreto-lei n.º91/2013, artigo 13º, ponto 1).

A esta proposta de reforço curricular insere-se, também, a Oferta Complementar, no que concerne à Educação para a Cidadania, bem como a inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação, que perspetivam um modo de articulação, de índole transversal aos percursos e sentidos estabelecidos à ação pedagógica. Ainda, nesta ótica, expõe-se a carga horária escolar tendo sido conferida uma flexibilização da mesma. Neste sentido, em vez de se preconizarem as 25/26 horas semanais (dependendo da frequência dos alunos na disciplina de Educação Moral e Religiosa), passou a existir um intervalo variante entre as 22,5 e as 25 horas do horário semanal disponível. Nesta sequência, à escola é conferida a responsabilidade de organizar as atividades patentes no enriquecimento do currículo em função de uma gestão flexível do mesmo, tal como foi já anteriormente referido.

Atualmente, o nível de educação que tem vindo a ser referido, abarca um currículo incorporado pelas áreas curriculares de Português e Matemática, com uma carga horária correspondente a sete horas semanais e o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico-Motoras, com uma carga horária no mínimo de três horas semanais. No que se refere ao Apoio ao Estudo, este dispõe, por base, uma hora e meia semanal e à Oferta Complementar é atribuída uma hora por semana. O restante tempo letivo, atribuído às componentes curriculares de frequência não obrigatória, incorpora cerca de cinco a sete horas e meia para as Atividades de Enriquecimento Curricular, e para a Educação Moral e Religiosa Católica, atribui-se uma hora. Ainda no que concerne à organização curricular, importa referir que, para além dos programas que regem as áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio, em 2012, instituiu-se o Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto. Assim, o mesmo consumou a homologação das Metas Curriculares extensíveis às disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica, sendo que, no nível de ensino onde a estagiária desenvolveu a sua ação, apenas são patenteadas as áreas curriculares de Português e Matemática. Assim, as Metas Curriculares foram elencadas com o objetivo de identificar “... a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos [...], por ano de escolaridade, [...], por ciclo, realçando o que dos programas deve ser objecto primordial de ensino” (Despacho n.º 10874/2012 de 10 de agosto). Ainda assim, as mesmas constituem-se “...como referencial

para a avaliação interna e externa, com especial relevância para as provas finais de ciclo e exames nacionais” (ibidem).

Face à flexibilidade atribuída à gestão do currículo, torna-se pertinente atender a atenção para o papel do professor, considerado este o responsável pela titularidade da sua turma e das aprendizagens que para a mesma promove. Deste modo, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, ao professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, é incumbido o desenvolvimento do “... respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam [...] à promoção das aprendizagens [...]” (anexo n.º2, capítulo II, ponto 1). Assim, tendo por base a autonomia concedida às escolas e, conseqüentemente, aos professores, os mesmos podem ainda ser capazes de potenciar uma visão integradora do currículo nas aprendizagens, através de uma articulação curricular, não só para ter em conta a qualidade do ensino e a oferta das mesmas oportunidades para todos, mas também para que seja perspectivada como condição para uma transformação do trabalho do corpo docente que apele a atitudes críticas e reflexivas (Leite, 2002).

O nível de ensino preconizado neste documento apresenta-se por fundar aprendizagens basilares ao percurso académico das crianças, que poderão ser intensificadas através de uma inclusão curricular assente na interdisciplinaridade entre as componentes curriculares existentes, no sentido de um plano curricular pedagogicamente integrador. Esta visão potenciadora do currículo, assente na interdisciplinaridade, surge, na ótica de Thiesen (2008, p.545) como “... um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento [...]”. Embora, seja perceptível esta vertente polivalente do currículo na ação do docente, que lhe proporcione o desenvolvimento da sua prática numa sequencialidade integradora, por vezes, poderá existir uma incongruência dos discursos pedagógicos, já que na visão de Apple (1996, citado por Morgado, 2000, pp.72.-73) o Estado continua a manter “camufladamente, uma postura centralista, procurando reduzir iniciativas e decisões a nível central, mantendo o controlo de aspectos substantivos do currículo [...]”. Assim, e, dentro das possibilidades conferidas a cada contexto educativo, é importante que o docente se esforce para desenvolver a sua prática pedagógica numa essencialidade curricular construtivista e significativa para a criança.

Neste sentido, parece pertinente continuarmos sobre uma visão de integração curricular, destacando Alonso (2000) que incide os seus trabalhos nesta dinâmica. A autora percebe tipos de articulação curricular distintos, entre eles: a “articulação vertical”, a “articulação horizontal” e a “articulação lateral” (p.40) intersetadas num “... currículo mais integrado [...] no qual todos os alunos, [...], se possam rever [...]”.

É sobre os dois últimos conceitos de articulação curricular que a mestranda enfatiza o seu estudo em função de uma integração curricular nas suas práticas educativas, tal como pretende ser elencado no capítulo terceiro. Porém, destaca-se a articulação vertical defendida pela autora citada, pelo facto de esta também ser essencial a uma articulação ajustada entre os diferentes anos de escolaridade e entre os ciclos de ensino existentes. Nesta perspetiva, e, sendo o atual documento concebido na conceção de um processo de desenvolvimento para a construção de um perfil duplo que permite acionar a prática pedagógica em dois níveis de educação, o conceito de articulação curricular vertical surge integrado nos referentes legais apelando ao professor uma articulação das aprendizagens entre o 1º Ciclo e a Educação Pré – Escolar, bem como em relação ao 2º ciclo” (Decreto-Lei n.º241, capítulo II, ponto 2). No entanto, a ação pedagógica da formanda não integrou, especificamente, a sua intervenção nesta componente, uma vez que lecionou numa turma do 3º ano de escolaridade, sem ter estabelecido interações anteriores com estes alunos em momentos de aprendizagem precedentes.

Por fim, entende-se que a ação do docente estará, assim, presente, em função de uma organização curricular integrada na escola, como instituição que potencia a arte de ensinar ao nível da promoção de aprendizagens (Roldão, 2000). É sobre este raciocínio, e remetendo para o discurso inicial em volta da emergência de uma mudança social, que atendemos a uma diversidade social onde urge o aprofundamento de novas competências (Alarcão, 1998, citado por Roldão, 2000) e um investimento maior na ação docente, assumindo-se o profissional da educação como especialista no ensino, titular de competências ao nível da análise e da reflexão fundamentadas na sua prática pedagógica (Roldão, 2000).

Neste sentido, é convocado o trabalho desenvolvido pela mestranda durante o período de estágio que visou ser desenvolvido nesta lógica, tendo por base as considerações de Kalchik e Oertle (2010, citado por Morgado, Fernandez &

Mouraz, 2011, p.156), os quais defendem que a ação educativa pressupõe “... um conjunto diversificado de estratégias de ensino para interligar a habilidade de aprendizagens básicas e de conteúdos [...] com as experiências do aluno [...]”.

E é sobre a visão de promover ambientes de aprendizagem que enalteçam a integração dos saberes e sobre o desenvolvimento de um pensamento crítico, no processo do aprender a aprender, que passaremos ao próximo subcapítulo, onde são valorizados “a colaboração, a investigação e a reflexão” (Alonso, 2000, p.40), como modos de agir, basilares à edificação de uma prática educativa com base de um currículo articulado e significativo para os alunos.

1.3.A CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ENQUANTO PROFISSIONAL REFLEXIVO: QUE CAMINHOS?

Compreendido o nível de ensino em que a estagiária desenvolveu a sua Prática Pedagógica Supervisionada, bem como a organização e gestão do currículo e a relevância da sua articulação e integração curricular na ação pedagógica, posteriormente, apresenta-se uma abordagem ao processo de metodologia de investigação-ação, que orientou o seu percurso formativo ao longo do estágio. Deste modo, irá configurar-se uma visão global da ação do professor enquanto agente investigador e reflexivo no decurso de investigação-ação, procedendo-se a observações no que se refere às fases integrantes desta metodologia cíclica, patente numa ótica construtivista.

Conforme o citado no subcapítulo anterior, a organização curricular, surge como um desafio onde emerge o valor de flexibilidade convocada pela responsabilidade do gestor pedagógico, que se despoleta através de uma análise crítica da prática educativa e do percurso das aprendizagens dos alunos. Pensar no currículo e na gestão escolar convida o profissional da educação a encarar e a questionar a escola como instituição de mudança ao longo dos tempos, onde, estar e agir sobre propósitos educativos, deve estar paralelamente ligado com os tempos de mudança que a sociedade atravessa, ao nível social, económico e político e que vão influenciar o rumo educativo

(Banks, 1989, et al, citado por Roldão, 2000). É nesta conformidade que se parecem alinhar os sentidos de uma nova epistemologia da praxis (Sá-Chaves, 2002, p.64) caminhando para perspectivas “... mais socializadoras, interactivas e colaborativas fundadas em pressupostos epistemológicos que reponham a unidade dos processos de cognição e acção e da teoria e da prática [...]”.

A necessidade de desenvolver novas competências que a sociedade hoje em dia parece apelar, principalmente, na índole social, submete ao docente uma análise interior sobre si próprio, sobre as suas práticas, mas também, uma análise exterior, no que se refere à relação com os outros e com o meio envolvente, no qual tudo se unifica num indivíduo com uma maior capacidade de agir. A construção de novas competências está intimamente ligado com um “processo multidimensional” (Karavas-Doukas, p.1, citado por Moreira, 2000, p.143), onde as reinterpretações ao nível do currículo, dos programas, dos recursos pedagógicos, da compreensão comunicacional, bem como as crenças pedagógicas, potenciam uma transformação, apelando ao conceito de inovação (Moreira, 2000). Inovar constitui-se, deste modo, como o motor de arranque de uma prática reflexiva e indagadora, valorizando o processo de aprendizagem do docente em formação, bem como o sentido que vai atribuindo às suas competências na ação. Neste sentido, espera-se uma formação de “pessoas integráveis, adaptáveis, transformativas, capazes de liderar e de se antecipar às mudanças” (Santos, 1999, citado por Tavares, 2000, p.27) e que, em função de uma interpretação incisiva sobre a prática pedagógica, o professor será mais audaz ao mediar a informação e transformá-la em conhecimento (Tavares, 2000).

É sobre as reflexões dos autores anteriormente referidos, que acreditamos num ensino personalizado, onde transparece desse modo, uma diferenciação curricular, sob diferentes estratégias pedagógicas, que, conseqüentemente, transformam cada contexto educativo na sua própria individualidade (Sousa, 2000). Pensar na personalização da componente educativa é, também, deste modo, caminhar em função da investigação, onde as evidências e inferências se despoletam a um nível processual. Em conformidade, e, conforme o disposto no Decreto-Lei n.º 240/2001 (anexo II, ponto 2, alínea 2), no qual o professor deve desenvolver as suas práticas fundamentadas na investigação, Kemmis & McTaggart (1988, citado por Filipe, 2004, p.112) visualizam a investigação como forma de acionar o modo de agir, participar e projetar o

ensino e a educação. Por outras palavras, investigar é agir no sentido de uma mudança que atua sobre uma consciência crítica, por parte de um ou mais atores implicados na mesma dinâmica educacional, no qual o conhecimento epistemológico sobre a prática emerge para uma intervenção (Cró, 2004). Nesta linha de pensamento, destaca-se a metodologia de investigação-ação, preponderante para a prática docente, no sentido de perspetivar uma melhoria das suas práticas, interpretando os efeitos da sua atividade com o objetivo de a transformar, seja através de uma articulação do saber, seja pelo processo formativo profissional e pessoal (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996). Além do mais, nas perspetivas de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008, p.11), desenvolver a prática profissional sobre esta metodologia “... [produz] a mudança [...] [e] pode constituir-se num importante processo emancipatório ao propor a resposta a problemas concretos [...]”. Assim, esta metodologia desencadeia-se como “... condição para o desenvolvimento crítico e criativo do trabalho pedagógico, a partir da relação teoria e prática, na aquisição, produção e socialização do conhecimento” (Haas, 2000, p. 171).

A investigação-ação pode ser compreendida, na visão de Lewin (1977, citado por Grundy & Kemmis, 1988, citado por Máximo-Esteves, 2008) como um processo determinado em espiral que tenciona articular, de um modo incorporado, uma série de ciclos propostos por uma sequência. Por sua vez, essa sequência pressupõe uma planificação tendo por base informações observadas e direcionadas para a resolução de problemas; um assentimento sobre o modo como o plano delineado será desenvolvido; a observação das consequências da ação; a reflexão sobre os resultados observados, com o intuito de potenciar novas estratégias para novos planos sobre a ação, despoletando-se, deste modo, uma nova sucessão de ciclos numa visão em espiral. Este é assim o modo conferido para, de forma dinâmica e contínua, potenciar a transformação e melhoria das práticas educativas, com o propósito de ressaltarem constantes e diversas reflexões. Nesta perspetiva, posteriormente, a formanda, fundamentará as diversas fases inerentes à metodologia de investigação-ação, que, ao longo, deste subcapítulo tem merecido atenção, entre elas: a observação, a planificação, a ação, a reflexão e a avaliação.

Uma vez que é a instituição de ensino o local onde os alunos e a equipa educativa permanecem uma imensa parte do seu tempo, é fulcral que sejam

proporcionados ambientes afáveis e seguros, estimulantes a novas aprendizagens, adequadas às realidades do contexto que estes intervenientes da ação educativa integram. Nesta conformidade, a mestranda acredita que, para procurar estes sentidos, a atenção e a comunicação visual constituem o primeiro contacto essencial a uma análise crítica à intervenção docente. Assim, e, segundo o conceito de observação definido por Estrela (1994), a mesma resulta para caracterizar e interpretar as dinâmicas educativas, à luz de uma reflexão crítica contínua, problematizando, intervindo e avaliando. Deste modo, o professor deve ser capaz de refletir sobre as finalidades da atitude observacional que, na sequência da metodologia de investigação-ação, deve emergir de forma intencional e sistemática com base no dia-a-dia educativo, com o objetivo de acionar práticas educativas sob intencionalidades resultantes nas observações patenteadas.

Por outras palavras, um professor que manifeste ser inquiridor reflexivo deve consciencializar-se de que a observação constitui uma fase primitiva à sua ação, já que, da mesma, decorrem constatações que sustentam modos de agir futuros, através de novas planificações sobre os momentos interventivos. É neste sentido de recorrer, sempre que necessário, ao processo de observação, como forma de repensar na ação pedagógica, que Dias (2009, p.175) defende que a mesma “ [...] não tem um fim em si mesmo, [...] que é subordinad[a] ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real [...]”.

A observação deve, além disso, patentear-se como uma componente que promova o conhecimento do contexto educativo, bem como a construção de estratégias e metodologias potenciadoras às condições de aprendizagem dos alunos, elencando um processo transformativo e de evolução, sobre a construção do conhecimento epistemológico do professor. Nesta conformidade, esta estratégia de ação deve aludir sobre vários domínios, entre eles: o espaço físico; os recursos didático-pedagógico; a turma; a organização do tempo/rotinas; as interações entre os diferentes mediadores do cerne educativo, entre outros. Deste modo, é relevante conceber e adaptar o decurso da observação assente em diferentes critérios, entre eles: a razão pelo qual o professor levará a cabo determinada estratégia de observação; o que vai ser observado; quem vai ser observado; a metodologia de observação no que concerne à atitude do observador, ao processo de observação e ao campo de

observação; quais os meios e instrumentos que serão mobilizados; entre outros critérios que, no momento poderão ser importantes à reflexão do docente (Estrela, 1994). Assim sendo, todas estas normas permitem facilitar a análise reflexiva acerca da informação recolhida, com o objetivo de agir em conformidade e com a intencionalidade pedagógica pretendida.

Os efeitos das observações desenvolvidas possibilitam, ao profissional de educação, o apuramento das necessidades que emergem do grupo de alunos com que interage, numa perspetiva individual e coletiva. Neste sentido, e agindo sempre o docente em conformidade com uma postura de questionamento sobre a ação, considera-se que, nesta linha de pensamento, o mesmo deve contemplar o delineamento de um plano estratégico interventivo no qual deverá ser capaz de dar resposta aos objetivos sobre o qual irá focar a sua atenção. Assim, a observação emerge no sentido de ser encarada como suporte primordial à organização da dinâmica pedagógica e conseqüente avaliação, destacando-se como fundamento necessário a todo o seguimento educativo.

Por forma a conferir sentido aos factos observacionais, resultantes, também, de um desenvolvimento curricular específico, surge o conceito de planificação, na medida em que, nesta fase, as ideias se convertem em estratégias e é delineado o percurso da ação, com vista à clarificação da sua intencionalidade educativa, onde, aí, se proporciona o discurso e as ideologias didático - pedagógicas (Zabalza, 2000). Em complementaridade ao supracitado, Vilar (1998, p.11) defende que “... a função da planificação [...] [é a de] ordenar as diferentes realidades que justificam e dão sentido a um determinado Currículo”. Por outras palavras, e, tendo sempre por base as especificidades do currículo, no contexto escolar em questão, este é um modo de interpretar a informação em função da realidade educativa, no qual o desafio define-se por saber como partir, para depois chegar às finalidades das opções metodológicas tomadas (Zabalza, 2000).

Sobre a planificação, Vilar (1998, p.15) argumenta que a mesma surge, também, como “... instrumento de clarificação e gestão das opções e prioridades educativas [...] não [podendo] ser encarado como uma actividade estática”, na medida em que a realidade educativa vai mudando à medida que o docente altera, também, as suas conceções sobre a dinâmica educacional. Nesta conformidade, é importante que o professor se consciencialize que o

planeamento da ação interventiva deve resultar, assim, num agir em modos de “ transformar e modificar o currículo para o adequar às características particulares de cada situação de ensino” (Clark & Peterson, 1978, citado por Zabalza, 2000, p. 54), necessário para compreender quais as direções, percursos e sentidos que cada estabelecimento de ensino otimiza. Assim, transformar a ação educativa apela a que o professor seja diretivo no planeamento na ação, no qual, segundo Cardoso (2013), o mesmo deve focar-se em três critérios: os conteúdos que irão ser trabalhados; a quem se destina a aprendizagem dos conteúdos; como os mesmos vão ser trabalhados, ou seja, quais as estratégias a que o docente irá recorrer para que seja possível responder aos objetivos elencados para o seu percurso de aula. Neste sentido, ao planificar o professor deve atender a uma ação estratégica com vista a “... procurar encontrar a melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um” (Roldão, 2010, p. 56).

O percurso da planificação deve abarcar diferentes circunstâncias. Assim, a primeira fase do plano de ensino destaca-se pela identificação e reconhecimento das necessidades para que o plano de ensino se torne consciente e apresente uma direção sabendo que as estratégias e o modo como o ensino se vai despoletar deve ser, essencialmente, dirigido ao seu aprendente: o aluno. Estando definidas as prioridades educativas, em determinado momento, o importante será ponderar nos objetivos e nas competências que se pretendem e o modo como os mesmos vão ser avaliados (Morissete & Gringras, 1994).

Planificar as atividades, pressupõe um fio condutor de aprendizagens esperadas e objetivos apropriados à integração de saberes, bem como ao modo como o ensino é preconizado. Ao mesmo tempo, remete a uma flexibilidade da ação pedagógica e imprevistos, tendo em conta a individualidade do contexto, quer se trate das necessidades dos alunos, ou das exigências e pressões externas ao nível da lecionação dos conteúdos. É neste sentido que deve surgir uma racionalidade pedagógica, por parte de quem planifica, sobre o modo como o que é planificado poderá corresponder e, ao mesmo tempo, responder, às mudanças e aquisições desejadas, em termos comportamentais e de significação cognitiva (Morissete & Gringras, 1994).

Importa ainda referir que, ao processo de planificação, aliado às evidências resultantes da observação e da integração curricular, já mencionadas

anteriormente, reforça-se uma vez mais, a individualidade da turma e de cada criança com que o docente interage no seu quotidiano, com vista a proporcionar práticas construtivas. Será importante salientar que à visão de índole construtivista que, aqui, defendemos, cabe ao professor atribuir e seguir um significado próprio que este modelo permite orientar: uma aprendizagem que se constrói consoante o significado que atribuímos à representação do mundo, perspetivando a “... integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos [...]” (Solé & Coll, 2001, p.19).

O construtivismo desencadeia-se através de uma interação de confrontos das experiências de aprendizagem vivenciadas no momento, com aquilo que até então se tem vindo a agregar no raciocínio cognitivo (Valadares & Graça, 1998). Segundo os autores anteriormente referidos, trata-se, portanto, de uma “síntese cognitiva subjectual entre o sujeito e a experiência vivida com o objecto” (ibid, p.16), onde os órgãos dos sentidos conferem uma maior realza aos estímulos cognitivos de atribuição de significado. Com base neste pressupostos, é importante que o docente, ao longo das suas práticas pedagógicas, potencie momentos que possibilitem ao aluno o desenvolvimento da capacidade de autonomia, com vista a que, progressivamente, o aluno seja capaz de conseguir resolver as tarefas propostas, apropriar-se de conceitos e agir em conformidade com a construção do seu próprio conhecimento. É, neste sentido, que configuramos, uma vez mais, a importância da ação dinamizadora e orientadora da aprendizagem, por parte do professor, já que a sua intervenção estará a par das necessidades do aluno, assente em desafios pessoais e académicos. A esta relação pedagógica convocamos a Zona de Desenvolvimento Próximo presente entre um crescimento efetivo e potencial, mais ou menos promovidos pela influência da educação escolar (Solé & Coll, 2001).

O importante aqui é compreendermos que a escola se torna num meio e o aluno é o motor de si próprio, o que é responsável por creditar um sentido à engrenagem da motivação, que o deixará à vontade para uma determinação do saber, onde a atribuição dos sentidos se faz vencer. É nesta conformidade que o construtivismo surge como “... âncora nas construção de novos conceitos” (Valadares & Graça, 1998, p. 10) sob uma aprendizagem significativa, onde faz

sentido apelar ao conceito de educação e, no qual, desta forma, as potencialidades do ser humano são enriquecidas.

Tudo isto resume-se na complexidade da ação que, para além de uma atitude formadora de aprendizagem, o professor assume-se ainda como gestor (Solé & Coll, 2001), remetendo para uma gestão das relações que é, na perspetiva da formanda, a base do seu agir, numa profissão onde as relações humanas se confluem para objetivos e competências e que o tornam um ser único, responsável por uma educação de qualidade. Estas relações perspetivam-se de um modo construtivista, onde a diversidade se propaga e a especificidade de planificar e avaliar o currículo, de um modo exclusivo, se despoleta. É nesta conformidade que convocamos também a visão de um ensino adaptado, onde uma escola de qualidade, combina com a cooperação entre todos os atores do processo educativo, no modo como são refletidas as necessidades e a identidade do cerne educativo e como se promove a articulação curricular, presente num currículo cautelosamente estruturado (Solé & Coll, 2001).

Numa Era em que se destaca o papel do aluno como núcleo da sua aprendizagem, integrada numa abordagem construtivista, como se tem vindo a referir, no qual as vivências e a curiosidade dos alunos constituem-se chave elementar, reconhecer e desenvolver o plano de ação em detrimento dos estilos de aprendizagem dos alunos, pode despoletar-se como princípio favorável para assegurar o seu sucesso escolar (Morais & Miranda, 2008). Em complemento, Keefe (1982 (s/p), citado por Ruiz, 2002, p.35) confere a esta definição “... los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores [...], de cómo periben los discentes, interaccionam y respondem a sus ambientes de aprendizagem”. Deste modo, o professor deve desenvolver a ação de um modo personalizado, organizando as atividades que permitem aos alunos inteirar-se das situações de aprendizagem (García & Sans, 1987, citado por Ruiz, 2002). Neste sentido, quando o professor toma conhecimento e valoriza os diversos estilos de aprendizagem do grupo de crianças, o mesmo é capaz de ajustar o seu plano de ação, nessa conformidade, consiga estimular os alunos a consciencializarem-se pelo gosto e o modo como preferem aprender, neste caso, de um modo significativo (Bender, 2003, citado por Moraes & Miranda, 2008).

Assim, elencar uma planificação que vá ao encontro da promoção de modos de aprendizagem propícios a uma simbiose entre o ensino e os interesses dos alunos, emerge na prática educativa, um momento de melhoria das oportunidades de aprendizagem experienciadas de uma forma única, no qual, “a grande finalidade da aprendizagem formal é que os alunos tirem o máximo de partido dela para se integrarem da forma mais harmoniosa possível no mundo [...]” (Valadares & Moreira, 2009, p.27).

Tendo sido elencadas possíveis intencionalidades educativas integrantes da planificação da ação docente, as quais a mestranda regeu o seu estágio, parece ser pertinente, neste momento, assentar sobre o momento posterior ao processo de organização da prática: a ação. Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008), esta traduz-se num momento em que o docente age perante as atitudes investigativas no contexto, decorrentes das observações constatadas, perante os conteúdos de aprendizagem e as estratégias pedagógicas a desenvolver.

O docente, ao adotar uma postura reflexiva no decorrer da ação, necessita de compreender se as suas estratégias permitem chegar a todos os alunos, percebendo se a turma está a conseguir seguir o percurso de aula estipulado. Quando esta situação não ocorre, é fulcral que o professor repense numa estratégia pedagógica que, no momento, seja possível de transformar a circunstância vivenciada, traduzindo-se, por vezes, numa adaptação à planificação e tendo sempre em consideração os diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagens dos alunos. Nesta conformidade, e perspetivando o professor como gestor da prática pedagógica, parece ser apropriado atendermos à dimensão temporal no cerne educativo ao nível das estratégias delineadas para a ação interventiva, adquirindo esta um fator determinante no processo de ensino e de aprendizagem, no estabelecimento de um ambiente organizacional, bem como na obtenção dos objetivos educacionais estabelecidos. Estes são critérios, de cariz estratégico, que, mais uma vez, apelam a uma minuciosidade mental do professor e que o submetem a atender às especificidades circundantes, através de um espírito indagador. Não basta só ser, é necessário analisar, compreender e interpretar para ser; é necessário estabelecer conexões intencionais onde a conduta do entendimento pedagógico se transforma uma reflexão crítica consciente.

Por vezes, no desenvolvimento da ação, surgem curiosidades por parte dos alunos no que se refere a algum conteúdo ou temática em específico que nem sempre vão ao encontro do roteiro pedagógico elencado. Porém, perante esta situação, não será desejável que o professor ignore estes interesses dos alunos, no qual, sempre que possível, deve conseguir responder às questões que possam surgir, e, se exequível, articular esses momentos com o que até então estava a ser abordado. Assim, é possível determinar uma correspondência integradora do conhecimento, através da visão de interdisciplinaridade, onde emerge uma simbiose de interpretações e sentidos, no qual se procuram valores de conexão, ao nível de um fio condutor entre as diversas áreas de conteúdo e de onde poderá resultar uma nova cultura pedagógica de marca consciente, face à complexidade educativa da realidade social (Sebarroja, 2001).

Os recursos pedagógicos concebidos pelo professor, ou já estruturados, demonstram-se vantajosos para o suporte da ação educativa que, mais facilmente proporcionam uma aquisição dos conhecimentos de um modo mais significativo, ao invés de um ensino de cariz expositivo. Dos vários recursos, salientam-se os objetos pertencentes à realidade da criança, conduzidos para a sala de aula, e que permitem à mesma uma interação mais imediata e espontânea, ao contrário de dispositivos unicamente ilustrativos presentes num manual ou aquando da projeção dos mesmos no quadro.

A par da complexidade educativa que convoca diferentes interações ao nível de uma confluência dos discursos pedagógicos, erguem-se os desafios da sociedade, ao nível tecnológico e de uma cultura de massas, os quais a escola não deve deixar passar despercebido, já que “as crianças nascem em uma cultura em que se clica, e o dever dos professores é inserir-se no universo de seus alunos” (Mendelsohn, 1997, citado por Perrenoud, 2008, p.125).

O processo de ensino e aprendizagem deverá ser promovido por forma a potenciar interações significativas para a criança no sentido de ser possível potenciar uma estimulação de uma aprendizagem alternativa com recurso às tecnologias de informação e comunicação (Freitas, 1997). Ainda assim, a aprendizagem ao serviço destas tecnologias pode assomar-se como oportunidades pedagógicas do aluno conferir um novo sentido à escola, onde o tradicional não é constante e as oportunidades de aprendizagem se despoletam.

Pensar na tecnologia educativa como metodologia potenciadora de um envolvimento comunicativo pedagógico – didático, útil para os professores e para os alunos (Baptista & Ramos, 1997), deriva de uma alternativa da aprendizagem que poderá servir como complemento para o desenvolvimento da aprendizagem curricular.

A utilização dos recursos interativos confere uma nova interpretação, bem como a adaptação dos professores e alunos a uma nova forma de se proferirem as aprendizagens, no qual é potenciada uma transformação das experiências de aprendizagem, bem como uma reorganização escolar (Chagas, 2000, citado por Canez, 2008), baseada num prisma pedagógico, didático, técnico, social e administrativo, em detrimento de uma integração face às necessidades da atualidade (Canez, 2008). Ensinar alcança, deste modo, significados inéditos onde as novas tecnologias se cruzam com a realidade dos dias de hoje, onde a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem é iminente (Sebarroja, 2001).

O docente interage com alunos com características próprias, com ritmos de aprendizagem e de trabalho diferentes. Neste sentido, o professor deve reger a sua ação pedagógica numa perspetiva de educação diferenciada, sempre que necessária. Sobre esta perspetiva, o Decreto-Lei n.º240/2001 de 30 de agosto sugere o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de índole diferenciada, com o intuito de orientar a construção do conhecimento e a realização individual do aluno o que vai ao encontro do pensamento de Tomlinson (2008, p.35) quando afirma que os professores que praticam um ensino diferenciado “passam a ver-se mais como organizadores de oportunidades de ensino [...] não se [preocupando] tanto em saber todas as respostas, [mas] antes em ler os seus alunos”.

Ao longo de todas as fases intrínsecas ao processo cíclico de investigação-ação que têm vindo a ser explanadas, é importante que o profissional de educação se assuma perante o cerne educativo, em persistente mudança e com novos desafios. A esta compreensão analógica surge um saber teórico de índole metodológico e prático, sobre os quais o saber profissional e pessoal, se desenvolvem e se processam com influência sobre a ação, onde as questões: “O quê?”, “Como?” e “Porquê?” se coligam em busca de uma compreensão sobre a dimensão educativa (Sousa, 2000), de onde resulta uma investigação sobre a ação no qual é necessário “provocar o pensamento e atrever-se a pensar para

compreender [...]” (Sebarroja, 2001, p.68). Nesta conformidade, (Smyth, 1989, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996) defende que um pensamento reflexivo deve passar por diferentes fases ao nível de uma descrição, interpretação, confronto e reconstrução. Deste modo, “O que está a ser feito? e “Como se processa o pensamento?” serão, por exemplo, pensamentos indispensáveis à consciencialização das práticas de ensino, com base em experiências antecedentes.

É neste sentido que Schön (1991, p.82, citado por Sousa, 2000, p.92) defende que “um [profissional] reflexivo actua como um detective, que descobre as razões de determinados comportamentos do educando, [compreendendo] o seu processo de conhecimento com o saber formal”. Assim, a postura reflexiva do professor, perante a realidade educativa de constante mudança, poderá acompanhar as diferentes etapas intrínsecas à metodologia cíclica de investigação-ação, por forma a conferir uma maior firmeza aos momentos de reflexão como parte integrante para a proposta de novas soluções para a ação pedagógica. Nesta conformidade, retemos para alguns conceitos definidos por Schön, tais como: conhecimento na ação; a reflexão na ação e sobre a ação; e reflexão sobre a reflexão na ação (Schön, 1987, citado por Alarcão, 1996a), que permitem compreender a evolução da competência profissional e que se revelam pertinentes ao longo da escrita deste documento, que pretende revelar uma postura reflexiva da mestrandia durante o seu percurso formativo ao longo do ciclo de estudos que frequentou.

Consciencializar-se sobre o conhecimento na ação decorre da manifestação do conhecimento dos profissionais no momento da sua ação prática no que se refere, por exemplo às “ ... estratégias e pressupostos que fazem parte das teorias de ação por que nos guiamos” (Alarcão, 1996a, p.16). Neste sentido, os profissionais demonstram uma consciencialização durante a sua ação interventiva, que, por essa via, a mesma pode ser ajustada, ao que remetemos para a uma atitude reflexiva na ação. Por outro lado, e, no sentido, até de complementar a reflexão momentânea referida anteriormente, se a prática interventiva for reconstruída mentalmente em função de uma análise retrospectiva de possíveis transformações pedagógicas, é convocada uma reflexão na ação. Estas reflexões poderão, ainda, levar a um pensamento mais crítico sobre a ação se pensarmos nessa análise como uma possibilidade determinante nas nossas ações futuras, como possível resolução de problemas

e, se sobre essas situações, incidirmos uma reflexão mais criteriosa sobre anteriores reflexões realizadas na ação (Alarcão, 1996b).

No decurso de uma reflexão sobre a ação, que se traduz no alinhamento de uma planificação adequada às necessidades e exigências do momento de aprendizagem, surge, associada à dimensão gestora da prática do docente, o processo de avaliação, identificando-se como reforço no seu sentido de orientação da prática profissional e em função de perspetivar práticas educativas mais significativas para os alunos. Uma avaliação que advém a par da recolha de interpretações, no sentido de conhecer e melhorar os diferentes domínios da aprendizagem, que possam englobar as competências propostas ao nível dos descritores de desempenho no âmbito da planificação, bem como face a outros instrumentos de avaliação (Valadares & Graça, 1998). Ou seja, este é mais um sentido conferido à ação do professor em que avaliar, a par de uma observação, está assente na tomada de deliberações pedagógicas, onde se configura de grande importância a existência de um *feedback* comunicacional, de onde a gestão da negociação da evolução das aprendizagens, desse modo, acarretará um maior sentido. Assim, após a ação interventiva preconizada num ciclo de investigação-ação, é importante que o docente avalie a prática os resultados que emergiram da mesma, através da interpretação das aprendizagens construídas pelos alunos.

Observando a avaliação enquanto processo pertencente à prática educativa da ação docente, consideramos que a mesma se despoleta no sentido de o docente acionar reflexões conscientes, as quais merece incidir a sua visão crítica e sobre o que é necessário transformar nas aprendizagens das crianças, com o sentido de melhorar o processo educativo. Por outras palavras, e, segundo a visão de Fernandes (2004, p. 24) “a avaliação surge então como um processo que ajuda a melhorar, a corrigir, a integrar, a regular, a definir critérios, a diagnosticar e a facilitar a comunicação”.

Durante o processo formativo despoletado pela Prática Pedagógica Supervisionada, mobilizam-se diferentes estratégias que viabilizam a presença de momentos de reflexão supramencionados, entre eles: reflexões em tríade; guiões de pré-observação; narrativas individuais e colaborativas; aulas práticas e seminários integrantes da Prática Pedagógica Supervisionada e ainda reuniões intercalares e finais de avaliação-

As reflexões dispostas após a ação entre o par pedagógico, o orientador cooperante e supervisor institucional, manifestam a pertinência do trabalho colaborativo preponderante ao processo de formação inicial de docentes. Uma reflexão cooperativa possibilita, sempre, uma partilha de pensamentos assentes em diferentes perspetivas, integrados, por exemplo, nos modos de se observar as práticas. Este momento de partilha, surge, assim, como mais um exemplo ilustrativo integrado na metodologia de investigação – ação, na medida em que promove a comunicação entre profissionais, e que todos eles caminham juntos em função de uma análise aprofundada e de caráter interventivo em função dos contextos (Moreira, 2000).

Pensar numa reflexão mais incisiva poderá apelar ao recurso de narrativas individuais ou elaboradas em equipa, despoletadas no percurso de estágio vivenciado pelos estagiários. O processo de escrita, na visão de Amaral, Moreira & Ribeiro (1996, p. 105), permite tornarmo-nos “... mais sensíveis e podemos [observar a prática], [...] de modo a compreendê-la para depois tirarmos as lições necessárias ao rumo a dar à nossa vida profissional”. As narrativas, tal como foi já referido anteriormente, revelam-se, também, como oportunidades de reflexão, partilhada ou ao nível individual, possibilitando ao profissional de educação, a organização dos pensamentos, de um modo mais estruturado, coeso e articulado, integrados nas prática pedagógica experienciada. É ainda de ressaltar, que esta ferramenta de reflexividade crítica surge como objetivo de impulsionar consequentes melhorias no contexto educativo, emergindo, desse modo, também, o desenvolvimento profissional.

A par das narrativas individuais e colaborativas, no contexto de estágio experienciado pela formanda, foram ainda propostos a construção de guiões de pré-observação. Tendo por base a sua designação, estes documentos pressupõem uma observação prévia, neste caso, no contexto de Prática Pedagógica Supervisionada. Este revela-se num momento de observação realizado pelo supervisor institucional, de diferentes aulas ou atividades elencadas pelo estagiário. O guião de pré-observação antecipa o percurso de aula delineado pelo professor em formação, com o intuito de orientar o supervisor sobre o modo como se irão desenvolver as atividades, as emergências que resultaram das opções pedagógicas tomadas, as dificuldades conjeturadas e como se perspectiva a transformação desses obstáculos

inerentes à ação. Em suma, este demonstra-se como um documento de reflexão por parte do estagiário em supervisão, no que se refere à sua ação prática e, num momento posterior, a uma reflexão colaborativa após o desenvolvimento das atividades supervisionadas.

Dizendo este relatório respeito à candidatura da mestrandia à profissão docente, será pertinente atender a atenção para a orientação da Prática Pedagógica, como uma orientação sustentada, com propósitos interativos, reflexivos e colaborativos, designada por supervisão, que surge no sentido de orientador a aprendizagem do estagiário sobre a arte e a função de ensinar (Sá-Chaves, 2002), com o intuito de "... aprofundar o quadro teórico, organizacional e operacional da orientação à prática pedagógica" (ibid., 2002, p.164).

O processo de Prática Pedagógica Supervisionada despoleta, assim, a interpretação e resolução de desafios que irão potenciar momentos de transformação das aprendizagens dos alunos e da prática pedagógica (Soares, 1995, citado por Moreira, 2000) sobre a luz orientadora de pressupostos teóricos e legais. Nesta conformidade, a supervisão proporciona aos estagiários uma maior consciencialização que se repercute ao nível do seu desenvolvimento profissional, bem como no reconhecimento dos critérios de constrangimento da ação que vão possibilitar, durante os momentos de formação ao longo da vida, uma maior capacidade de auto-regulação, no que se refere ao seu conhecimento no âmbito educacional (Moreira, 2000). A supervisão surge, assim, como prática orientada no sentido de atribuir um rumo à iniciação da profissão docente, onde é oferecido um espaço de experimentação de práticas e potenciado o desenvolvimento de outras oportunidades de aprendizagem (Alarcão, 1996b). Deste modo, este momento de proporcionar oportunidades de transformação é o que potenciará o crescimento profissional de aprendizagem (Smyth, 1989, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996).

A sequencialidade da prática pedagógica e o ser professor com modos de agir, sobre uma educação do presente e do futuro, emerge, assim, de estratégias de construção profissional no qual poderá ser possível procurar "o sentido dos actos e dos seus produtos no contexto em que a prática é exercida" (Honoré, 1992, citado por Costa & Paixão, 2004, p.83). Neste sentido, são colocadas algumas questões tais como: "Como fazer?; Como intervir?; Que

caminhos seguir?” em prol de uma ação pedagógica direcionada para a construção e sustentação do saber e da aprendizagem que, dadas as características sociais e cognitivas, que anteriormente foram referidas, estarão relacionadas com o modo como o aluno atribui significado à sua relação com o conhecimento e com a escola. É sobre este raciocínio e, remetendo para o discurso inicial em volta da emergência de uma mudança social, que atendemos a uma diversidade onde urge o aprofundamento de novas competências (Alarcão, 1998, citado por Roldão, 2000) e um investimento maior na ação docente, assumindo-se o profissional da educação como especialista no ensino, titular de competências ao nível da análise e da reflexão fundamentadas na sua prática pedagógica (Roldão, 2000). A construção de saberes profissionais define-se, assim, como primordiais para a compreensão do meio onde se insere, cuja construção de uma capacidade de analisar os factos educacionais é convocada.

No meio educacional onde se insere o professor, surgem, assim, diferentes metodologias e pressupostos teóricos e legais que orientam e regem a sua ação. Os mesmos promovem uma reflexão crítica e indagadora face ao modo como perspetiva o cerne educativo e como as estratégias pedagógicas poderão resultar, articuladas a uma cooperação e negociação comunicacional, com os vários atores do processo de avaliação acerca dos fatores preponderantes ao sucesso escolar.

Neste contexto, surge o seguinte capítulo que, ao nível macro estrutural remete para uma apresentação da instituição de ensino e do agrupamento de escolas no qual a mestranda desenvolveu o seu estágio, bem como o restante meio envolvente. Posteriormente, serão afuniladas as observações sobre a turma com a qual a mestranda interagiu e o respetivo espaço de sala de aula.

2. EM VOLTA DO CENTRO DE ESTÁGIO

O presente capítulo apresenta uma contextualização da realidade educativa, onde a mestranda desenvolveu o seu estágio, no sentido de elencar uma multiplicidade de intencionalidades educativas. Deste modo, considerou-se ser pertinente a apresentação de subcapítulos, para que esta mesma realidade seja compreendida desde a sua macro à micro estrutura.

Numa fase inicial, faremos uma descrição sobre as direções, percursos e sentidos do Agrupamento de Escolas de Pedrouços, seguindo para algumas das características do meio envolvente, promotoras das estratégias pedagógicas a desenvolver com o grupo de alunos. Numa fase seguinte, será exposto o modo como está organizada a instituição de estágio e, por fim, refletir-se-á sobre as particularidades da turma do 3º/4ºC, bem como a dimensão do espaço de sala de aula.

2.1. DIREÇÕES, PERCURSOS E SENTIDOS DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS

O meio envolvente onde a mestranda desenvolveu a sua prática denomina-se por Agrupamento de Escolas de Pedrouços, com sede na Escola EB 2.3 de Pedrouços, pertencente ao concelho da Maia. Trata-se de um Agrupamento de Escolas que abarca Jardins de Infância, bem como escolas desde o 1º ao 3º ciclo do Ensino Básico, no qual seis instituições se inserem no concelho da Maia e cinco no concelho de Gondomar.

O Projeto Educativo, documento que rege as propostas e prioridades educativas da ação escolar, apresenta como principal objetivo: “Promover o sucesso, prevenir a exclusão social” (Agrupamento Inter Municipal de Escolas de Pedrouços, 2013, p.2). Este principal propósito deve-se ao Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, reestruturado, atualmente, através do Plano de Melhoria Gradual. Este é, assim, um programa que incide

nas características do meio envolvente e dos órgãos familiares, que parecem ser vistos como obstáculos ao rendimento escolar dos alunos, resultante de fracasso e abandono escolar, bem como indisciplina. Assim, na visão deste agrupamento de escolas são primordiais dois eixos: “sucesso e disciplina” (ibidem), focando todas as suas atividades na intervenção educativa onde o papel do professor se torna determinante (Sousa, 2010).

2.2. O MEIO ENVOLVENTE: A COMUNIDADE ESCOLAR

Sendo a Escola EB1 de Santegãos a instituição onde a mestrandia desenvolveu o seu estágio, serão enunciadas, seguidamente, as particularidades do seu meio envolvente - a freguesia de Rio Tinto, do concelho de Gondomar.

Pela sua disposição geográfica e relevo Rio Tinto é uma cidade que apresenta terrenos favoráveis à atividade agrícola, aliando-se ao setor industrial (Magalhães et al., 1999a). Deste modo, salientamos a pertinência das ilustrações do brasão desta cidade, aspeto este importante para a envolvência das crianças no conhecimento e exploração sobre o Passado e Presente do meio local. Às marcas históricas de Rio Tinto, destaca-se a estação de caminhos de ferro, próxima do centro de estágio, promotora de uma compreensão sequencial das diferentes conquistas do património, através dos azulejos que a contempla, bem como a igreja da região, proximal à junta de freguesia.

De destacar, ainda, a atividade comercial desta freguesia que se desenvolve em duas vertentes: uma de carácter mais citadino, devido à presença de um centro comercial, e outra de carácter mais rural, que, decerto modo, já advém de um percurso histórico relacionado com a existência de feiras comerciais. O facto de existir um centro comercial na cidade, parece promover uma maior integração do cidadão riotintense, acreditando que, no caso destas crianças, promoveu, de certa forma, um maior poder de abstração em termos geográficos, bem como do conhecimento local.

Sobre os serviços, salientamos a presença da Polícia de Segurança Pública, uma vez que, a EB1 de Santegãos se insere na dimensão de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, sendo frequente a assistência deste órgão público na instituição, devido à grande ocorrência de conflitos despoletados pelo seio familiar dos alunos.

Tendo em conta a dimensão geográfica e populacional desta localidade, consideramos ser pertinente evidenciar a influência da educação ao longo do tempo, sendo que, a partir do início do século XX, houve uma maior necessidade de construir instituições educacionais, reflexo de um aumento da população escolar, que, conseqüentemente, acompanhava o aumento da população riotintense. Nesse sentido, é de destacar a construção da Escola de Santegãos, em 1958, de cariz mais antigo, e em 1972 uma nova Escola de Santegãos, sendo esta o atual centro de estágio (Magalhães et al., 1999b).

2.3. ORGANIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

Tal como foi referido anteriormente, a Escola EB1 de Santegãos, localiza-se entre as áreas geográficas de Santegãos e Carreiros, pertencentes à freguesia de Rio Tinto, que se inserem no concelho de Gondomar.

Segundo os dados extraídos dos Censos de 2011 e do Instituto Nacional de Estatística (INE) do mesmo ano, no que se refere ao número de habitantes residentes, esta freguesia abarca cerca de 50. 713 habitantes (Instituto Nacional de Estatística, 2012), ocupando uma área com cerca de 9.5 km² (Junta de Freguesia de Rio Tinto, 2013). De destacar a proximidade ao bairro social de Carreiros demarcadamente heterogéneo e multiétnico, de onde provêm muitos alunos desta escola, principalmente, os de etnia cigana, com famílias numerosas e sem emprego.

Esta instituição, de cariz público, marca a sua existência desde 1972, referido no subcapítulo anterior, abrangendo, até ao momento da interação da formanda no contexto, 18 alunos do 1º ano, 17 do 2º ano, 13 do 3º ano e 24 do 4º ano. O seu horário de funcionamento é das 8h50 às 17h30, nos dias em que decorrem as Atividades de Enriquecimento Curricular e das 8h50 às 16h, pela

inexistência das mesmas. No que se refere à equipa educativa, esta é constituída por: quatro professores titulares (desde o 1º ao 4º ano de escolaridade); uma professora da componente de apoio educativo, assumindo, o cargo de coordenadora de escola; um professor da componente de apoio educativo que substituí a coordenadora de escola no seu horário de amamentação; uma professora do Ensino Especial; dois professores para a leção das Atividades de Enriquecimento Curricular e de Expressão Motora e Expressão Musical; quatro assistentes operacionais, estando uma delas ao abrigo do Plano Ocupacional de Emprego, pelo centro de emprego; uma cozinheira contratada pela empresa “Gertal” e um psicólogo pertencente ao Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

No que se refere aos espaços educativos, esta instituição apresenta dois edifícios. Um deles destina-se ao espaço de refeições, nomeadamente, à cozinha e cantina, bem como ainda abarca um vestiário para a equipa educativa e uma sala de professores, equipada de casa de banho. No seguinte edifício o mesmo encontra-se dividido: de um lado, no primeiro piso localiza-se a sala de aula do 1º ano e uma pequena sala de arrumos. No segundo piso existe a sala de aula do 3º ano, assim como uma pequena sala apetrechada por dois computadores. No outro lado, no primeiro piso, está presente a sala referente ao 2º ano e no piso superior a sala do 4º ano, bem como três armários que contemplam recursos educativos. No mesmo edifício existe, ainda, um espaço coberto, comum a todos os alunos, nomeadamente o *atelier* de Expressão Plástica, destinado para os momentos de intervalo; as casas de banho dos alunos e, ainda, o gabinete pertencente à coordenadora institucional e que serve ainda para a componente de apoio educativo, ao serviço do Programa “ABC... de Tudo”, promovido pelo Projeto Educativo de Escolas de Pedrouços, com o objetivo de “apoiar em pequeno grupo alunos com dificuldade de aprendizagem na leitura, na escrita e cálculo numérico [...]” (Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços, 2013, p.6). É de salientar que dada a ausência de um pavilhão gimnodesportivo, as atividades de Expressão Motora ocorrem nos dias ausentes de precipitação, ou no pavilhão educativo Multivalências de Carreiros, pela iniciativa da Câmara Municipal de Gondomar, onde se agrega o Jardim de Infância de Carreiros, próximo da escola.

Quanto ao Projeto Curricular de Escola, destinado a assegurar a identidade e coerência da escola em questão (Diogo, 1998), até ao momento em que a mestranda desenvolveu o seu estágio, o mesmo era inexistente. Deste modo, a estagiária considera que, dada a contextualização do meio, da caracterização do grupo de crianças, que será ilustrado no seguinte subcapítulo, e a ausência de alguns documentos que regem a ação, maior parecia ser o desafio de dar forma às práticas de gestão curricular, pensando numa “prática pedagógica enquanto actividade de investigação e de intervenção para a mudança [...] [e como] espaço de reflexão e diálogo entre os diferentes actores [que a compõem]” (Leite, et al, 2003, p.7).

2.4. CARACTERÍSTICAS DA TURMA DO 3º/4º C E O ESPAÇO DE SALA DE AULA

“Educar é libertar de preconceito” (Carneiro, 2001, p.7). A este pensamento atribuímos o significado de um desafio educativo com vista à edificação de uma consciência de cidadania pura e de uma formação humana (Carneiro, 2001), que se refletem na missão e função observadora da mestranda perante as peculiaridades do centro de estágio, no sentido de configurar credibilidade e preservar a identidade da instituição. Deste modo, começamos por destacar a existência de quatro alunos (dois do sexo masculino e dois do sexo feminino), de etnia cigana, na turma do 3º/4º C, sendo que estamos perante alunos que são familiares. Na verdade, em cada turma desta escola existem, pelo menos, dois alunos ciganos. Nesta conformidade, parece-nos ser importante realizar considerações sobre a sua cultura e valores, bem como o modo como estas características influenciam a dinâmica da turma, em geral, observações estas a ter em conta aquando das opções pedagógicas explanadas no capítulo seguinte. Assim, importante será referir que os indivíduos desta etnia parecem não atribuir a devida importância à aprendizagem em contexto escolar (Sousa, 2001). Deste modo, é de ressaltar a ausência de atribuição de significado face às suas conquistas académicas e, até pessoais, se não existir um adulto, em particular, o professor, que reforce as suas evoluções de

aprendizagem, com o intuito de serem capazes de conceder à escola uma pluralidade de sentidos.

No que se refere ao Plano Individual de Turma, auxiliar da articulação de conteúdos e de modos de ação com vista a uma educação de qualidade, (Leite, Gomes & Fernandes, 2003), importa mencionar que, durante o período de estágio, o mesmo encontrava-se incompleto, pelo que o que irá ser posteriormente explanado tem por base o Plano do ano letivo transacto, bem como os registos de observação da estagiária.

No que se refere à turma com que a mestranda desenvolveu a sua ação pedagógica, importa referir que a mesma estava constituída por 13 alunos, sendo que um deles estava matriculado no 4º ano de escolaridade, mas, efetivamente, acompanhava os conteúdos programáticos do 3º ano.

No que concerne às especificidades do grupo de crianças, nomeadamente em relação às diferentes áreas do saber, estas foram possíveis de evidenciar tendo em conta o Plano Individual de Turma do passado ano letivo. Contudo, na opinião da mestranda, as vivências que foram observadas e experienciadas por si, bem como entre o par de estágio e o orientador cooperante, foram as que apelaram a uma maior análise criteriosa de diferentes componentes, tendo por base: o desempenho escolar, a envolvência nas estratégias pedagógicas desenvolvidas, bem como os níveis de aprendizagem. Nesta conformidade, as inferências que serão explanadas têm em conta, principalmente, momentos antes da ação prática por parte da díade pedagógica e alguns aquando da ação. Esta parece ser, assim, a melhor forma de consagrar as ilações que foram sido feitas ao longo do período de estágio, no qual as transformações educativas serão, com maior rigor, refletidas, no capítulo seguinte.

A turma do 3º/4ºC contempla alunos, na sua maioria, com dificuldades de aprendizagem, de salientar a existência de uma aluna com Necessidades Educativas Especiais e a componente de apoio educativo para quatro alunos, abrangida pelo Programa “ABC.. de Tudo”. Dos 13 alunos, cerca de quatro revelavam alguma facilidade no que diz respeito ao domínio da compreensão oral, bem como na interpretação de enunciados. Os restantes demonstravam grandes dificuldades, principalmente na interpretação de textos, pelo facto de apresentarem também obstáculos no que concerne à leitura de enunciados, o que se reflete na compreensão leitora e na aplicação do que é ouvido e interpretado, aquando da realização de diferentes tarefas. Estes são

impedimentos que, no que concerne à construção de competências nos vários domínios da área de Português, aliam-se às dificuldades na escrita, particularmente na dimensão ortográfica, manifestada pelo grupo. Em confluência, surgem as dificuldades ao nível da compreensão, interpretação de dados e abstração dos conteúdos matemáticos, que muito se justificam pelas carências de aprendizagem anteriormente relatadas.

No que se refere à aluna com Necessidades Educativas Especiais, esta padecia de leucomalacia periventricular e de perda de volume de substância branca periventricular e subcortical bilateralmente, conforme o presente no Programa Educativo Individual da aluna, encontrando-se, assim, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Desta forma, e segundo o Programa Educativo Individual, a aluna revelava algumas dificuldades motoras, necessitando de acompanhamento por parte de um adulto ou colega, essencialmente, para subir e descer escadas, bem como nas tarefas de higiene pessoal. Por outro lado, é de salientar algumas dificuldades ao nível das funções intelectuais, particularmente ao nível da memória. Deste modo, esta criança necessitava de ter acompanhamento semanal por parte da professora do Ensino Especial, bem como de um fisioterapeuta, de cariz particular.

Em relação à sala de atividades e, portanto, ao nível do espaço, esta encontra-se adequada para o número de alunos da turma. No que diz respeito à configuração da sala, e segundo o orientador cooperante, o mesmo vai alterando esta disposição consoante a pertinência das atividades realizadas, embora, durante o período de estágio, essa mudança, apenas tenha sido tomada pela estagiária. Na sua perspetiva, esta parece ser uma dimensão de grande relevo, na medida em que o modo como se encontram as mesas e os alunos, poderá estar intimamente relacionado com uma maior ou menor fluidez das aprendizagens. É nesta conformidade que convocamos Arends (1995, p.97), quando afirma que “a forma como está disposto o mobiliário pode influenciar o tempo de aprendizagem escolar e, desta forma, a aprendizagem dos alunos”. Importa ainda debruçarmo-nos sobre a área envolvente da sala, uma vez que, no início do estágio, observou-se que as paredes estavam particularmente vazias. Esta foi uma das situações que foi sendo alterada por parte das estagiárias, de modo a atribuir valor aos trabalhos realizados pelos alunos, bem como o acesso a outros recursos pedagógicos que pudessem enriquecer as oportunidades de aprendizagem.

Por fim, é de ressaltar que, no pensamento da formanda, as observações aferidas que, desde logo, foram constatadas nas duas primeiras semanas de estágio, revelaram-se preponderantes para a procura de uma solução para as aprendizagens. Deste modo, compreendeu-se que estas eram características que afluíam com a forte indisciplina presente na sala de aula e para com a restante comunidade educativa, bem como face às estratégias pedagógicas do orientador cooperante, através do frequente uso do manual escolar.

É, assim, nesta linha de pensamento que, faremos uma reflexão crítica nos capítulos seguintes, realçando transformações e a promoção de uma diversidade de experiências, preconizadas nas linhas de atuação do Plano Individual de Turma do passado ano letivo, perspetivando, também, uma evolução de competências de cariz profissional por parte da mestranda.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA EDUCATIVA - UM PERCURSO DE DESENVOLVIMENTO

Depois de, nos capítulos anteriores, terem sido evidenciados os propósitos teóricos e legais que apoiaram a prática pedagógica da mestranda durante os momentos de estágio, bem como as características do meio educativo do qual interagiu, apresenta-se, agora, o atual capítulo, que pretende remeter para o percurso da ação educativa experienciada, através das evidências de evolução e co-construção de competências profissionais perspectivadas no plano de estudos da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada. Nesta conformidade, o terceiro capítulo apresenta uma análise crítica e reflexiva no que se refere à ação interventiva da formanda nas 210 horas conferidas para o estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo por base a partilha de situações de aprendizagem concretas, vividas no contexto. Assim, as observações reflexivas da formanda possibilitarão uma interpretação sobre o modo como elencou o seu percurso de edificação de saberes profissionais, e, de certo modo, pessoais, através da interação com os atores envolvidos no centro educativo em questão.

De modo a suportar as considerações construtivas experienciadas, ressalva-se a importância de evidenciar considerações proliferadas numa dimensão coletiva, neste caso, entre a díade pedagógica, o orientador cooperante e supervisora institucional, já que as mesmas foram pertinentes para o modo como se proporcionou a ação da mestranda, muitas vezes, com o sentido de a melhorar. É através deste raciocínio lógico que, parece, desde logo, ser relevante atender ao perfil específico do desempenho do professor do ensino básico, patenteado no Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Desta forma, e, na perspectiva da formanda, a formação docente e o caminho profissional construído parte de experiências de pessoas e contextos diversificados e “perspectiva o trabalho de equipa como factor de enriquecimento da sua formação e da actividade profissional, privilegiando a partilha de saberes e de experiências” (Decreto- Lei n.º 240/2001, anexo V, ponto 2, alínea c). Assim, no sentido de agir em conformidade com os agentes do processo educativo, a formanda adotou, progressivamente, uma atitude indagadora em prol de uma investigação reflexiva, tendo em conta as

especificidades da realidade educativa com que contactou ativamente. Neste sentido, a mesma perspetivou como fio condutor, para a sua prática, a metodologia de investigação-ação, elencada no primeiro capítulo, numa sequência faseada, através da observação, planificação, avaliação e reflexão, revelando-se esta última dimensão transversal aos acontecimentos despoletados no quotidiano educativo.

3.1.OBSERVAÇÃO: INVESTIGAR PARA AGIR

Tendo como referência a fase inicial à metodologia de investigação-ação, nomeadamente, a observação, importa prender a nossa atenção para os primeiros momentos de interação com o contexto. Deste modo, o atual subcapítulo apela a uma preocupação inicial de análise criteriosa das características patentes no contexto que, num momento inicial, ainda se apresentava como pouco conhecido para o modo como a ação poderia ser arquitetada.

Ao iniciar a sua Prática Pedagógica Supervisionada, e, entre 3 a 11 de outubro, à estudante, primeiramente foram proporcionados momentos de apropriação à turma, às suas rotinas, bem como a sua perceção mediante as práticas pedagógicas diárias desenvolvidas pelo orientador cooperante. Deste modo, a observação apresentou-se como primeira etapa do conhecimento do contexto educativo, com a necessidade de “o professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, [ter que] observar e problematizar [...]” Estrela (1994, p.24). Este processo de observação revelou-se preponderante para as práticas pedagógicas da formanda que iriam ocorrer, já que, possibilitou, uma visão atenta e reflexiva, desde cedo, para o modo como pretendia orientar as suas práticas, através da interpretação de comportamentos manifestados pelo grupo de crianças, bem como em relação às suas necessidades de desenvolvimento.

Embora a instituição de 1º Ciclo, na qual a formanda desenvolveu o seu estágio, tenha sido encarada como uma realidade nova, pois, até ao momento, nunca tinha contactado com a mesma, importa referir que, e embora, nos

primeiros momentos de observação tenha havido uma maior investigação sobre as características fulcrais ao desenvolvimento da prática educativa, a sua prática pedagógica não se desenvolveu, apenas, a partir das particularidades observadas. Nesta conformidade, a discente pretende evidenciar que, o seu percurso pedagógico construído durante a licenciatura e, de uma forma mais intensiva, no primeiro semestre do ano inicial deste Mestrado, na valência de Educação Pré – Escolar, potenciou uma atenção acrescida para a sua responsabilidade pedagógica neste nível de ensino. Em certa medida, a mesma tinha já uma ideia por onde deveria começar e com que finalidades, ou seja, observando no sentido de procurar uma resolução e melhoria das práticas educativas, com o recurso a atividades significativas, motivadoras e estimulantes ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, observar em conformidade com critérios estabelecidos previamente, permitiram à formanda uma maior orientação para que, conscientemente, conseguisse, posteriormente, delinear a sua ação pedagógica, apropriada às características da turma e integrada nas informações recolhidas, através dos instrumentos de observação construídos para nortear a segunda fase da investigação-ação, que mais à frente irá ser referida. Embora, e, tal como tem vindo a ser mencionado, a prática de observação tenha sido preponderante para agir num sentido intencional sobre a realidade pedagógica, a mesma prolongou-se durante todo o processo de ação educativa, já que, desse modo, a estudante foi intensificando a sua visão reflexiva, com um propósito de um aperfeiçoamento e ajustamento da ação interventiva.

Uma vez que a metodologia de investigação/acção se dispõe por etapas mediante um propósito de uma ação estrategicamente articulada, também no que reporta à observação e, à medida que o profissional vai estabelecendo uma maior interação com o contexto educativo, esta apresenta-se com diferentes dimensões, dependendo da intencionalidade do professor no que se refere à ação pedagógica que vai conferindo às suas práticas. Assim, uma vez que a formanda esteve presente na instituição pedagógica durante quatro meses, com o intuito de conhecer e de se integrar no núcleo educativo, também a sua postura observadora foi tomando diferentes comportamentos, tendo em conta os procedimentos de observação (Estrela, 1994). Nesta conformidade, e uma vez que foi real a interação da formanda com o centro de estágio, no sentido de, progressivamente, existir um contacto cada vez mais próximo com essa

mesma realidade, com o objetivo de delinear a sua prática pedagógica, destacou-se, assim, uma observação participada e de caráter intencional (Estrela, 1994). O facto de, desde a primeira semana de interação com a turma estar preconizado nos objetivos da Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada uma intervenção ao nível de uma observação participante, a mesma enfatizou o sentimento da importância de uma construção pedagógica, desde logo, para uma interpretação dos “ingredientes” necessários para a construção da “receita pedagógica”, ao contrário do que poderia ter acontecido se ocorresse uma observação sem mobilização possível e apenas sobre um olhar global em relação ao grupo de alunos.

Tendo em conta o referido anteriormente, no que concerne a uma sequência de observações constantes, ao longo de todo o período de estágio, é possível, ainda, considerar-se, na visão do autor referido anteriormente, uma observação de caráter contínuo (Estrela, 1994) que proeminou neste contexto. Ainda assim, é possível enumerar-se um processo de observação de cariz direto e naturalista, uma vez que as elações observacionais, evidenciadas pela discente, ocorreram no contexto habitual às rotinas diárias dos alunos, bem como dos restantes mediadores da atividade educativa, no centro de estágio e em situação de sala de aula.

Assim sendo, desde o início do estágio, a mestranda foi revelando a capacidade de agir mediante uma intenção educativa através de um contacto proximal com a turma, sustentada em notas de campo (cf. Anexo 2B-Ig), como forma de observação armada (Estrela, 1994), que de um modo rápido e direto, num momento posterior, possibilitava uma reflexão mais ponderada sobre a ação, mas despoletando, também, novas reflexões com base nas anteriores, sobre os futuros momentos interventivos. A ação da formanda incidiu-se, sobretudo, nas notas de campo, pelo facto de sentir que esse momento de escrita transparecia uma reflexão imediata das emoções vivenciadas em momentos próximos, e por uma vontade instantânea de pretender transformar as próximas intervenções, daí, a mesma ter recorrido, maioritariamente, a esta metodologia de observação, manifestada em reflexões cada vez mais intencionais. Porém, salientam-se algumas das grelhas de observação construídas pela formanda, bem como com o par pedagógico (cf. Anexo 2B-I). As grelhas de observação construídas situam-se mediante um processo de observação de cariz desarmado (Estrela, 1994), já que, tal como foi referido, as

constatações não eram imediatas, ao invés dos registos de campo, tendo sido preenchidas com recurso à memória visual regida durante o tempo de leção.

Continuando numa perspetiva de interpretação sobre o modo como a observação se desencadeou neste contexto de estágio, destaca-se, ao nível do terreno de observação, e, remetendo, uma vez mais, para as primeiras semanas de estágio, uma observação com características grupais e molares (Estrela, 1994), na medida em que se proporcionou com o intuito de desenvolver uma postura observadora, face às atitudes manifestadas pela turma. Porém, à medida que a ação pedagógica se foi intensificando a observação passou a desencadear-se no sentido individual e numa perspetiva de diferenciação pedagógica, conceito este, desenvolvido no primeiro capítulo pelo facto de se revelar essencial ao olhar criterioso do papel do docente, que age em função de estratégias pedagógicas que poderão potenciar momentos de aprendizagens exclusivos às características de cada criança integrada na turma em questão.

Por fim, destacamos a pertinência de uma observação molecular (Estrela, 1994), com o recurso a grelhas de observação e avaliação com características mais específicas, integradas nas componentes curriculares (cf. Anexo 2A-Vc), embora, uma vez mais, a estudante, tenha seguido a sua metodologia de avaliar a ação e as aprendizagens dos alunos através de uma observação direta dos registos produzidos pelos alunos, ou mesmo até com o recurso ao registo fotográfico, incorporadas na sua memória visual. Destaca-se ainda o recurso a grelhas de avaliação das rotinas (cf. Anexo 2A-Vb) e da participação oral (cf. Anexo 2A-Vd), com vista à melhoria contínua das situações de aprendizagens.

Para além das situações de contacto físico, neste caso, aquando das interações com os alunos, entre os mesmos, e entre o professor cooperante e a turma, a mestranda e o restante par pedagógico, necessitaram de outros elementos que, nem sempre eram possíveis de ser observados e que se constituíam também fulcrais para o desenvolvimento de uma atividade pedagógica detalhada em função da turma e do aluno. Neste sentido, requereu-se à consulta e apreciação do Plano Individual de Turma, para um conhecimento ainda mais pormenorizado dos alunos e até do seu ambiente familiar, que exigiram observações mais direcionais em função das características individuais dos alunos, evidências estas, já explanadas no capítulo anterior do atual relatório.

Até ao momento, foram explanados os procedimentos de observação através da construção de meios específicos de recolha de dados, preconizados pela formanda para um maior conhecimento dos intervenientes do processo educativo, com quem até ao final de estágio iria contactar. No entanto, a ação pedagógica não se restringe apenas em função da interação entre os atores do processo de ensino e aprendizagem. Nesta conformidade, sentiu-se a necessidade de construir instrumentos de observação que também fossem detentores de características importantes à ação pedagógica. Assim, construíram-se outras grelhas de observação com o intuito de focar a observação para uma avaliação reflexiva em função das ações pedagógicas, tendo por base critérios pré – estabelecidos. Deste modo, as grelhas de observação, em questão, (cf. Anexo 2B-Ia), construídas pelo par pedagógico visavam conhecer, detalhadamente, o modo como estava organizado o ambiente educativo, com objetivo de uma gestão futura da sala de aula eficaz (Arends, 2008). Além disso, destaca-se o espaço físico (cf. Anexo 2B-VIIa), em contexto de sala de aula, para uma maior consciencialização sobre a sua disposição.

Quando o par pedagógico procedeu à observação acerca da organização da turma, no que concerne às características do espaço físico em relação à planta da sala de aula, percebeu-se que o modo como as mesas estavam dispostas, em filas (cf. Anexo 2A-II), proporcionava conversas paralelas, chegando alguns alunos a voltarem-se para trás. Embora a turma fosse constituída por um número reduzido de alunos (13), e, apesar de alguns deles estarem sozinhos, pelas condições de espaço e pela quantidade de mesas disponíveis, nas considerações da formanda, nem todos os alunos estavam dispostos em locais favoráveis à aprendizagem, pelo facto de, muitas vezes, estarem próximos de colegas que interagem com os mesmos, resultando um ruído acrescido na sala de aula, a par da situação anteriormente mencionada, tendo este sido um fator de reflexão na ação da formanda, tal como será demonstrado adiante.

No que se refere aos recursos pedagógicos presentes na sala de aula, ressaltou a presença do quadro interativo bem como de um computador com a possibilidade de acesso à internet (cf. Anexo 2B-VIIa). No que se refere a estes recursos, desde logo, o par pedagógico sentiu que a exploração destes poderia inserir-se num ensino de mudança em função da realidade que hoje em dia se apresenta, no que se refere ao modo como as crianças produzem o

conhecimento, através das tecnologias de informação e comunicação. É nesta conformidade que convocamos, uma vez mais, as potencialidades, ao nível do desenvolvimento de competências profissionais e aprofundamento de conhecimentos, proporcionadas pela Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada, pelo facto de, no ano transato, ter promovido a participação das mestrandas num *workshop* temático denominado: «Como partilhar e explorar o pensamento crítico na Web 2.0», um mês após o início do estágio. A sua pertinência deveu-se, não só em função da realidade tecnológica com que hoje confrontamos, mas também pelo facto de a maior parte das instituições de estágio protocoladas com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no âmbito do Mestrado a que se proposita este relatório, possuir os recursos pedagógicos supracitados. Neste sentido, o par pedagógico compreendeu as diferenças entre os quadros interativos presentes no mercado educativo, tentando perceber as características do que disponham no centro de estágio. Deste modo, compreendeu-se que o único quadro interativo presente na instituição, neste caso, na sala de aula onde as estagiárias desenvolveram o seu estágio, possuía poucas funcionalidades, pertinentes para a lecionação das áreas curriculares dispostas no 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como a caneta interativa que acompanhava este recurso, não se encontrava a funcionar. Ao mesmo tempo, e, durante as primeiras semanas de estágio, a internet era também inexistente e, tendo em consideração que no presente ano letivo tinham ocorrido eleições autárquicas, o processo de transição de tomada de posse por parte dos presidentes da câmara e junta de freguesia, contribuíram para uma reparação tardia em relação às limitações apresentadas pelos recursos pedagógicos. Porém, o quadro interativo não foi possível ser utilizado, tendo apenas usufruído da internet como suporte das atividades pedagógicas desenvolvidas e que irão ser explanadas.

Ainda, no que se refere aos recursos presentes na sala de aula, observou-se a presença proeminente de recursos estruturados, essencialmente ao nível do mobiliário, bem como um quadro de giz que se encontrava encostado no fundo da sala e uma pequena área reservada ao espaço leitor, para utilização durante os momentos de intervalo da manhã e de almoço, sendo que os restantes recursos pedagógicos encontravam-se no edifício oposto à sala de aula, dentro de armários (cf. Anexo 2B-VIIa). Por outro lado, constatou-se que era escassa

a produção de trabalhos realizados pelos alunos e que essa seria uma componente a ter em conta nas estratégias que iram ser elencadas, por forma a valorizar os trabalhos realizados pelos alunos à comunidade educativa.

No que se refere à dinâmica temporal, as estagiárias constataram que a ação pedagógica era regida por um tempo já definido e específico para cada uma das componentes curriculares, tal como pode ser evidenciado na tabela que se apresenta em anexo (cf. Anexo 2A-I).

Na perspetiva da estagiária, o facto de o tempo destinado às áreas curriculares, com uma maior preponderância, nomeadamente, para Português e Matemática, tal como pode ser constatado, parecia despoletar um desafio para a sua ação interventiva, tendo em conta a intencionalidade de preconizar o ensino através de uma articulação curricular, tal como já foi exposto no primeiro capítulo. Além do mais, o mesmo desafio submeteu-se pelo facto de, nas primeiras semanas observar-se que o orientador cooperante nas suas práticas regia-se pela compartimentação desse tempo estipulado (cf. Anexo 2B-Ie), embora, o mesmo se tenha mostrado acessível às perspetivas da formanda em relação à sua intenção de desfragmentar esta visão de um ensino espartilhado. Além do mais, é importante referir que ao nível do percurso vivenciado pela formanda neste contexto de estágio, a gestão temporal, despoletou-se, não só ao nível de uma tentativa de potenciar uma articulação curricular que pudesse estar em conformidade com o horário letivo, mas também ao nível de uma gestão adequada do tempo para as atividades desenvolvidas, no qual, uma vez mais, esta componente será objeto de reflexão ao longo deste capítulo e ainda na parte final do relatório.

Por fim, importa, ainda evidenciar o processo de observação em função de um trabalho colaborativo, já que o mesmo, inicialmente, resultou de inferências perspetivadas pelo par pedagógico, já que, as primeiras semanas de ação intervenção desenvolveram-se com maior incidência em díade, e, portanto, desde logo, foi essencial uma reflexão que, em conjunto, visasse uma ação pedagógica de melhoria dessas mesmas considerações. Porém, as observações colaborativas persistiram até ao final do estágio, já que, embora a ação fosse cada vez mais individual, o par pedagógico manteve-se presente, bem como o orientador cooperante e a supervisora pedagógica que, em grande parte, nas reflexões que surtiam após a supervisão, transpareciam as suas

observações mais pormenorizadas, em função da ação da estagiária, bem como da evolução da sequência educativa concebida.

Embora, tal como já foi aludido no início deste subcapítulo, a mestranda não tivesse construído um grande número de grelhas de observação em detrimento da sua manifestação reflexiva em notas de campo, a mesma considera que, ao nível do percurso de observação, revelou uma postura indagadora sobre a ação, demonstrando ter evoluído nessa dimensão, refletindo cada vez mais e de um modo mais incisivo. Nesta ótica, consideramos que o fortalecimento do processo de observação da estagiária poderá ser ilustrado tendo em conta o progresso e complexidade das planificações semanais, sentindo, desde logo, ter conferido uma maior atenção sobre a identificação das necessidades e interesses de desenvolvimento da turma, conjuntamente com os resultados de aprendizagem evidenciados.

Findadas todas as reflexões patentes neste subcapítulo, no que se refere ao processo de observação desencadeado pela mestranda, é possível concluir-se que a atitude revelada suportou os conhecimentos absorvidos pela interação com a turma, que se repercutiram nas decisões tomadas nas ações futuras. Neste sentido, é possível encontrar-se no subcapítulo que se segue, que reporta para a planificação, algumas referências introdutórias ao nível da observação, já que, na opinião da formanda, as mesmas são essenciais para justificar o percurso de aula concebido, para que desse modo seja visível uma linha orientadora do processo de investigação-ação. Além do mais, a mestranda identifica essas observações, precedentes à fase de planificação, como promotoras de um progresso evolutivo ao nível da construção de saberes e experiências profissionais, principalmente pela reflexão consciente das características coletivas e individuais de cada aluno, preponderantes para uma focalização da intencionalidade educativa convocando uma diferenciação pedagógica.

3.2.PLANIFICAÇÃO: UM PERCURSO PEDAGÓGICO

Diante o percurso de observação explanado no subcapítulo anterior, prosseguem-se outras considerações em função do ciclo de investigação-ação. Deste modo, revela-se pertinente incrementar uma análise no que se refere ao processo de planificação elencado pela formanda, durante o período de estágio, destacando este como um dos constituintes no qual era perspetivado o desenvolvimento de competências profissionais, em torno da prática pedagógica.

Tal como foi referido em parágrafos anteriores, a observação possibilitou que a formanda refletisse mediante determinadas características em volta do contexto educativo, do espaço de sala de aula, da ação pedagógica do orientador cooperante, da identidade da turma com que interagiu e, ainda, sobre as características individuais de cada um dos seus componentes. Todos estes parâmetros possibilitaram o desenvolvimento de um conhecimento analítico e criterioso, preponderante para os percursos de aula elencados pela mestranda, ao longo das suas futuras ações pedagógicas no contexto. Porém, será importante ressaltar que esse mesmo conhecimento, resultante de uma atitude observadora, foi evidenciando a sua evolução que, conseqüentemente, se refletiu nas diferentes intencionalidades pedagógicas e no rumo que cada uma das planificações foi tomando, mediante o processo de observação-reflexão despoletado pela estudante. Por outras palavras, ressalva-se que este percurso progressivo de indagação sobre a prática, se desenvolveu em prol de uma maior autonomia e consciência, no agir sobre e na ação, tendo por base a conceção de planificações cada vez mais integradoras, acompanhadas das necessidades de desenvolvimento das crianças, em parceria com os seus interesses. Ainda assim, importa referir que, e, convocando o subcapítulo dois do primeiro capítulo deste documento, no que se refere aos fundamentos do 1º Ciclo do Ensino Básico e ao papel do professor, a mestranda teve patente nas suas planificações os programas provindos do Ministério de Educação, bem como as Metas de Aprendizagem, e, ainda, as Metas Curriculares, consagradas para o 3º ano de escolaridade do Ensino Básico os quais, sempre que possível, convergiam articuladamente com a curiosidade da turma, tal como foi já mencionado.

As planificações semanais, decorrentes da prática pedagógica, resultaram de planificações mensais estipuladas pelo Agrupamento de Escolas de Pedrouços, dirigindo, nesta conformidade, a ação docente, no que se refere aos conteúdos programáticos a serem explorados. Neste sentido, a formanda foi desenvolvendo o seu percurso de aula, tendo por base, assim, as planificações mensais concebidas pelo agrupamento, pelos programas e pelas Metas.

No que concerne à ação pedagógica assumida pela estagiária, esta decorreu de forma progressiva. Nessa perspetiva, na semana inicial à prática, foi planificada uma atividade, desenvolvida pela díade pedagógica e uma outra, a nível individual. Na semana seguinte, foram elencadas atividades, as quais, foram potenciadas apenas pela formanda, num momento da manhã (cf. Anexo 2A-IVb), e com a colaboração do par de estágio noutra manhã. Na semana posterior, ou seja, na terceira semana, a formanda planificou as suas intervenções para dois dias integrais (cf. Anexo 2A-IVc), e, na quarta semana, nos inícios de novembro, as planificações tinham já em consideração os três dias completos de interação com o contexto (cf. Anexo 2A-IVd), sendo que essa ação pedagógica integral, por parte da estagiária, decorria de um modo intercalar com a prática da díade de estágio.

O facto de o desenvolvimento das planificações ter acontecido de uma forma gradual em detrimento de momentos e durações diferentes, demandaram um decurso de desenvolvimento das mesmas, dado que as considerações em foque foram divergindo, desde que a ação decorreu de apenas uma atividade, até aos três dias completos de ação no contexto, dada a profundidade e extensão dos domínios e áreas curriculares em cada etapa.

Ao longo de toda a ação pedagógica, a formanda tomou consciência acerca da relevância de existir flexibilidade nas suas planificações, no que se refere à gestão do tempo. Esta observação resultou logo das primeiras semanas da sua intervenção, registada em nota de campo (cf. 2A-III), relativamente à planificação do dia 23 de outubro de 2013. Tal como foi referido, pelo facto desta planificação remeter para as ações interventivas iniciais da formanda, a mesma constatou que as tarefas delineadas consentiam um maior tempo de desenvolvimento, já que os alunos demoravam a passar o que estava no quadro durante um período de tempo que excedia o planificado. Por outro lado, houve a necessidade de elucidar várias vezes os conceitos explorados, no qual, desse modo, a mestranda considerou ser profícuo desenvolver a ação em

detrimento de uma gestão de tempo flexível à compreensão dos conceitos explorados nesse momento, para que as futuras aprendizagens, ao nível dos conceitos integrados na disciplina de Estudo do Meio, pudessem ser sustentadas pela compreensão dos conceitos anteriormente explorados.

Importa referir que, a gestão temporal, evidenciou-se uma das maiores dificuldades da mestranda aquando da estipulação dos tempos preconizados à realização das tarefas propostas, pelo facto de as crianças precisarem de um tempo acrescido ao estipulado para a resolução de exercícios matemáticos de maior foro mental, nos momentos de escrita, bem como nos momentos de registo no caderno diário. Ao longo do estágio, a mestranda sempre tentou colmatar os obstáculos existentes em relação ao tempo planificado para cada atividade. Esta preocupação evidenciou-se no segundo momento da realização da narrativa individual (cf. Anexo 2B-Vb) no qual, este sentimento era refletido segundo a indisciplina proeminente no contexto de sala de aula, e pelo facto de, nas primeiras intervenções, a estagiária não conseguir mediar os conflitos e comportamentos com o modo como era preconizado o percurso de aula.

Uma vez que o horário letivo se encontrava preestabelecido para cada disciplina, a formanda desenvolveu as suas atividades tendo em conta este critério. Porém, em diálogo com o orientador cooperante a estudante considerou ser benéfico proceder a algumas adaptações no horário da turma, na medida em que se torna importante conceber planificações “... tornando mais flexíveis os programas e os horários [...], de forma a facilitar a construção de saberes ...” (Sousa, 2001, p.48). Esta consideração surgiu da consciência proeminente no que se refere ao desenvolvimento de planificações articuladas durante todos os dias da intervenção pedagógica.

Na primeira semana, a mestranda procurou delinear planificações com a preocupação de proporcionar um ambiente envolvente da aprendizagem, integradas ao nível das áreas do saber. Porém, esta intencionalidade não era visível, totalmente, durante os três dias da ação interventiva, provocando algumas fragmentações entre os conteúdos e as atividades potenciadas. Ao longo das suas intervenções, foi desenvolvendo capacidades de conceber planificações cada vez mais integradoras e delineadas perante um fio condutor, percebendo que se tornava necessário fomentar uma articulação curricular durante a semana da prática pedagógica. Nesta conformidade, nas

três últimas planificações, destacando, particularmente as duas últimas, pode constatar-se uma maior preocupação, de carácter gradual, em conceber um fio condutor, não só durante o dia, mas também ao longo da semana, tendo sido planificadas diferentes oportunidades de aprendizagem integradas entre si, de forma coesa, coerente e diversificada, suportada nos conhecimentos já adquiridos pelos alunos, bem como nos seus interesses e necessidades.

Por forma a evidenciar a evolução patenteada, na primeira semana de intervenção, apenas pro parte da mestrandia, constata-se que existe uma linha condutora de favorecimento à aprendizagem, entre atividades desenvolvidas em dias diferentes, mas não nos três dias de intervenção (cf. Anexo 2A-IVd). A título de exemplo, destacam-se as planificações do dia 13, 14 e 15 de novembro, na medida em que as atividades integradas nas disciplinas de Português e Expressão Plástica, em torno da obra “Poemas da mentira e da verdade” de Luísa Ducla Soares, promoviam interligação. Na disciplina de Português do dia 13 de novembro foi explorada a obra “Tudo ao contrário” no âmbito da Educação Literária, através da articulação com a área de Expressão Musical, pelo facto dessa obra ter sido cantada. Importa ressaltar que a melodia incorporada na interpretação desta obra foi a canção popular “Oh Laurindinha”, interpretada pelo “Grupo de Danças Regionais da Universidade Sénior de Gondomar”, no dia seguinte, no contexto, antecipando, deste modo as aprendizagens preconizadas. Por fim, destaca-se a atividade de Expressão Plástica desenvolvida no dia 15 de novembro baseada na obra “Tudo ao contrário”, explorada nos dois dias anteriores.

Tendo por base a envolvência dos alunos manifestada ao longo das atividades pedagógicas, e mediante uma reflexão introspetiva que possibilitou à formanda perceber as vantagens de proporcionar um fio condutor, ao longo da semana, como forma de fortalecer as relações entre o ensino e a aprendizagem, as últimas planificações elencadas apoiaram-se nestas constatações.

Neste sentido, é possível observar-se uma linha condutora em todas as planificações correspondentes à semana de 11 a 13 de dezembro, correspondente à semana do Natal (cf. Anexo 2A-IVe). As crianças assumiram o papel de “Operários de Natal” baseada no álbum musical “Operários do Natal” com a interpretação de Maria Helena D’Eça Leal, Carlos Mendes, Fernando Tordo, Paulo de Carvalho e o Grupo Vocal da Praceta da Infância.

Deste modo, a formanda, nessa semana, não se apresentava como professora estagiária, mas sim como formadora de aprendizagens destes operários. Desde logo, importa ressaltar ainda que aos alunos era atribuído um nome específico de operário, estratégia esta exemplificativa de interligação curricular com a disciplina de Português e Expressão Musical. Ressalva-se que, tendo por base a motivação e envolvimento da turma na atividade “Será mentira ou verdade de que está tudo ao contrário?” realizada no dia 14 de novembro, aquando da interpretação do texto “Tudo ao contrário”, através da melodia “Oh Laurindinha”, a tríade pedagógica e, em diálogo com os alunos, considerou ser pertinente que a interpretação desse texto, através de uma música tradicional portuguesa, pudesse ser apresentada na festa de Natal da instituição, apresentando, à comunidade educativa, ao mesmo tempo, uma atividade desenvolvida em contexto de sala de aula e que conferiu significado para as crianças. Neste sentido, é possível evidenciar-se que, nessa semana, ao nível da área de Expressão Musical, integrada na atividade “Até no Natal o menino é do contra”, tenham ocorrido os ensaios para a festa promovendo jogos de exploração vocal, acompanhados com instrumentos musicais na planificação concebida na última semana de novembro, no que reporta da semana temática, integrada na educação intercultural. Por último, e, remetendo uma vez mais para a disciplina de Português, em articulação com a área de Expressão Musical, importa atentar nos nomes de operários atribuídos aos alunos. Neste sentido, remete-se o documento construído pela formanda “Descobre qual é o teu nome de operário” (cf. Anexo 2B-VIIIc) no qual, através da correspondência entre a inicial e o mês de aniversário dos alunos, os mesmos teriam que descobrir o seu nome. Atente-se, por exemplo, de um aluno pelo qual o seu nome se inicia pela letra J e aniversaria em maio. Neste caso o nome de operário atribuído seria: Carteira Salgado (cf. Anexo 2B-VIIb_i). A pertinência destes nomes efetua-se pelo facto de o primeiro nome designar uma profissão, ou seja, uma possível profissão operária. Por outro lado, o segundo nome, bem como todos os outros, estava integrado na obra de Luísa Ducla Soares “Tudo ao contrário” interpretada, musicalmente, pelos alunos, na festa de Natal, possibilitando, assim, um auxílio à memorização do poema.

Ao longo da ação, a planificação incluiu uma antecipação e previsão consciente de todos os aspetos referidos, como modo de melhorar e

transformar a sua prática pedagógica e de promover momentos favoráveis à aquisição de aprendizagens significativas para os alunos. Deste modo, a planificação foi encarada como suporte que norteou a ação da estudante.

3.3. AÇÃO: OS MOMENTOS VIVENCIADOS E POTENCIADOS

Patenteado o processo de planificação desenvolvido pela formanda ao longo do estágio, interessa, neste momento, atentar sobre a sua prática pedagógica mediante as diversas interações com a realidade educativa, no que se refere, particularmente, às estratégias potenciadas e consequentes atividades desenvolvidas (cf. Anexo 2A-IVa), adequadas às características e individualidades do grupo de alunos, alicerçadas nos processos de contínua observação e de planificação das atividades, já explorados. Deste modo, o desenvolvimento da ação provocou na formanda questionamentos, tais como: “Em que ambientes poderão trabalhar melhor os alunos?”; “Quanto tempo é que conseguem estar concentrados para determinada tarefa?”; “Quais as atividades que lhes poderão proporcionar maior interesse?” (Junta de Andalúcia, 1993, citado por Ruiz, 2002), entre outros pensamentos que foram surgindo ao longo da prática, que lhe pudessem auxiliar a organização dos percursos de aula.

Tal como já foi referido anteriormente, as ações pedagógicas iniciaram-se em colaboração com a díade de estágio, prosseguindo gradualmente para uma intervenção individual, por parte da estudante, durante uma manhã, um dia e, posteriormente, no decorrer de três dias integrais, intercalando a ação com o par pedagógico.

Ao longo das suas intervenções, e, gradualmente, a mestranda evidenciou uma atitude reflexiva, indagadora e de caráter instigador, enquanto mediadora de aprendizagens que despoletassem curiosidade, motivação, e, essencialmente, significado, para os alunos, no qual, ao mesmo tempo, com essa postura, resultasse a construção e o desenvolvimento de competências profissionais. Deste modo, a sua ação pedagógica, integrada no processo metodológico de investigação-ação, desencadeou-se com base em sucessivas

observações e pensamentos antes, no decorrer e após cada intervenção preconizada.

Ao contrário do que aconteceu na Prática Pedagógica Supervisionada na valência de Educação Pré-Escolar, no nível de ensino de 1º Ciclo, a gestão temporal, tinha por base um horário preestabelecido, que, de alguma forma conferia uma certa limitação ao tempo destinado às atividades desenvolvidas. Em vários momentos a formanda apresentou algumas dificuldades em relação à gestão do tempo acabando, por vezes, por confrontar-se com um prolongamento da atividade tendo em conta o tempo predefinido na planificação. Este obstáculo resultava, na maior parte das situações, na imprevisibilidade dos ritmos de trabalho dos alunos mediante a promoção de atividades que tentavam ser diversificadas tendo por base as estratégias pedagógicas preconizadas pelo professor cooperante. As suas estratégias pedagógicas, em grande parte, eram desenvolvidas com o recurso permanente do manual escolar, o que, conseqüentemente conferia uma diferente interação entre o ensino e a apropriação da aprendizagem, quando desenvolvidas por parte da diáde de estágio, estratégias pedagógicas suportadas por um percurso de aula faseado e pela utilização de diversos recursos interativos. Nesta conformidade, e, pelo facto de sentir que cada semana se tornava numa nova adaptação e constante readaptação dos alunos face às estratégias educativas desenvolvidas pelas estagiárias e pelo orientador cooperante, em cada momento, o percurso de aula exigia uma flexibilidade no que se refere à gestão temporal. Porém, o contínuo conhecimento sobre as especificidades do contexto educativo pelo qual foi interagindo, despoletou, continuamente, reflexões prévias ao desenvolvimento da ação que, progressivamente, consentiam em percursos de aula cada vez mais ajustados à realidade. Deste modo, uma vez que o presente capítulo pretende ser desenvolvido na índole de investigação-ação, as atividades posteriormente descritas pressupõem “... a identificação de estratégias de acção planeada, as quais são implementadas e depois [...] submetidas à observação, reflexão e à mudança” (Grundy & Kemmis, 1988, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.21), elencadas no atual subcapítulo, bem como nos restantes que ainda se apresentam.

Para além das reflexões provenientes de uma postura observadora e das grelhas de observação construídas para análise do contexto educativo, as primeiras semanas de estágio conferiram um primeiro momento de escrita,

através do desenvolvimento de uma narrativa individual que, auxiliou, também, as intencionalidades pedagógicas promovidas. Tal como já foi descrito no capítulo anterior, bem como no referente documento, nas primeiras observações constataram-se momentos de indisciplina, principalmente, dos alunos de etnia cigana (A.M., J.B., J.M e L.F.), a par de um desinteresse na aprendizagem manifestado pelo mesmo grupo de alunos, bem como por outro grupo de crianças (C.M., F.E., J.P.) com algumas dificuldades de aprendizagem que, num ambiente de desinteresse pela escola, as atitudes de desrespeito pelo orientador cooperante e pelos restantes colegas eram visíveis. No que se refere à desmotivação e desinteresse pelos conteúdos programáticas, na consideração das estagiárias, estas características refletiam-se em função da mesma sequência pedagógica de aula (cf. Anexo 2B-Ie) elencada por parte professor cooperante, integrada num uso contínuo do manual escolar, tal como já foi supracitado. Todas estas observações acionaram, assim, um conjunto de evidências essenciais para o modo como a mestranda pretendia impulsionar a sua intervenção. Mais uma vez, estas evidências e relatos aqui expostos, nos momentos de escrita, sejam eles as notas de campo e as narrativas individuais, despoletaram emoções na formanda no sentido de visar um confronto incorporado na “... necessidade de adaptação, procurando aumentar os interesses ao máximo, [...] a fim de actuar em permanente diálogo com a realidade (Woods, 1991, p. 130, citado por Ramos & Gonçalves, 1996, p.127). Tendo por base a reflexão descrita na primeira narrativa individual (cf. Anexo 2A-VII) em função das características da turma, particularmente, no que se refere à individualidade de uma das alunas de etnia cigana (A.M.), nesse momento, a formanda refletiu sobre o rumo que gostaria de proporcionar à sua ação pedagógica. Na prática, seria visível a transformação de atitudes e pensamentos manifestados pelos alunos, acerca do significado que conferiam à escola, promovidos por diferentes experiências de aprendizagem. Assim, e convocando uma vez mais o anterior documento de reflexão, a mestranda consentiu que o fortalecimento das relações entre a mesma e os alunos, seria fulcral para uma conquista emocional, aquando da estimulação das aprendizagens, o que parece ir ao encontro do pensamento de Sebarroja (2001, p.82) quando afirma que “o desejo de aprender [...] da criança cresce em função da relação que estabelece com o[s] seu[s] professor[es] e de como eles [a] seduzem com as suas

perspectivas metodológicas”. Deste modo, esta circunstância revelou-se num incentivo para a discente, refletindo sobre a sua futura ação e, no fundo, sobre a profissão a que se candidata.

As suas primeiras vivências no contexto, e, a interação com alunos que não conferiam significado ao percurso educativo, potenciaram sentimentos de fazer mais e melhor, conferido ao papel e desafio dos professores, que, nas circunstâncias elucidadas, devem transformar-se em “... cozinheiros do conhecimento, que [preparam] o alimento para nutrir a inteligência de uma plateia sem apetite” (Cury, 2013, p.91). Nesta conformidade, e, com base no modo como a mestranda proferia a sua ação, ou seja, tendo por base uma perspectiva social através da estruturação dos processos curriculares, visava-se, deste modo, uma ação integrada numa aprendizagem significativa e de caráter construtivista, proclamada no primeiro capítulo, no qual a construção do conhecimento poderia advir das relações humanas e das experiências de cada criança.

Assim, a mestranda perspetiva desenvolver a sua intervenção perante os estilos de aprendizagem manifestados pelos alunos, isto é, em função de uma mediação da ação entre a ótica afetiva, emocional e filosófica, inerente à sua personalidade, à conceção de valores democráticos, em simbiose com o desenvolvimento intelectual e cognitivo (Scurati, 1976, citado por Ruiz, 2002), assente na construção de um percurso académico de sucesso. De ressaltar que, a intencionalidade pedagógica aqui descrita, remete para o percurso académico da mestranda, principalmente, aquando da sua frequência no 1º Ciclo do Ensino Básico. Nesta conformidade, a formanda acredita que, as aprendizagens decorrentes da emotividade, potenciam a adoção de posturas e modos de observar e compreender o mundo, conduzindo para novas oportunidades constituintes de significado, e que, conseqüentemente, poderiam despoletar nos alunos um maior gosto pela aprendizagem, pela escola, de onde o construtivismo humano flui. Deste modo, a mestranda sentiu que a sua missão ao longo do estágio deveria refletir-se num desafio, onde motivar para aprender, era urgente, no qual, o desenvolvimento da ação deveria atender a estilos de aprendizagem remetentes para “algumas capacidades de aprender que se destacan [...] como resultado [...] de las experiencias vitales próprias y de las exigências del medio ambiente actual” (Kolb, 1984, citado por Ruiz, 2002, p.35). Por forma a ser mais elucidativo,

tendo em conta que a turma integrava alunos de cultura cigana, a mestranda pretendeu apropriar-se dos seus costumes e, deste modo, dos interesses destes alunos para desenvolver atividades que, na sua índole potenciavam uma motivação e gosto progressivo para a aprendizagem. Nesta conformidade, Sousa (2001, p.39) considera que uma das formas possíveis de “... melhorar as relações interpessoais com as crianças de etnia cigana, [decorre] do reconhecimento da sua cultura ...”, apresentando a mestranda, posteriormente, algumas das reflexões sustentadas em estratégias pedagógicas integradas nesta visão pedagógica sobre a cultura.

Tal como foi já referido em momentos anteriores, e, tendo por base a experiência vivida no estágio na valência de Educação Pré-Escolar, a mestranda configurou a sua ação ao nível do 1º Ciclo, atendendo, sempre que possível aos interesses e necessidades de desenvolvimento das crianças, em articulação com os conteúdos programáticos. Nesta conformidade, torna-se pertinente convocar as planificações remetentes aos dias 27, 28 e 29 de novembro de 2013 (cf. Anexo 2B-IIId_a), pelo facto de, na conceção das mesmas, evidenciar-se o esforço da formanda em viabilizar um percurso de aula no qual os conteúdos explorados conduzissem a uma perspetiva de educação intercultural, dada, também a pertinência de existirem alunos de etnia cigana, bem como na restante instituição. Desta forma, de seguida, serão refletidas as estratégias pedagógicas concebidas que, no âmbito da interculturalidade, potenciaram uma maior motivação e sensibilidade por parte dos alunos, particularmente, em relação às disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio.

No que se refere à disciplina de Estudo do Meio a estudante destaca a atividade “À descoberta das culturas” como inicial à sua semana de intervenção pedagógica, referente à abordagem dos conteúdos de carácter cultural. Ao mesmo tempo a realização desta atividade possibilitou a primeira transformação do espaço físico de sala de aula (cf. Anexo 2B-VIIa), em relação à disposição inicial das mesas aquando os primeiros momentos de intervenção no contexto. A atividade visava a envolvimento de um cenário imaginativo de viagem, no qual as crianças iriam descobrir algumas das características inerentes à identidade cultural de alguns países. Este cenário imaginativo, envolveu, desde o início da aula, uma postura diferente dos alunos, já que, os mesmos, naquele momento, não se apresentavam como alunos, mas sim como

turistas, no qual uma viagem de avião lhes levaria para uma feira internacional cultural e o regresso a casa seria proporcionado por uma viagem de barco (cf. Anexo 2B-VIIb_dk). Assim como os alunos, também a estagiária assumiu uma postura diferente em relação à sua função de professora em formação, passando a ser uma hospedeira de bordo, tendo que ser encarada pelos alunos dessa forma até ao final da aula, antes do regresso a Portugal, de barco. Apesar de a dinâmica educativa, neste momento, apresentar-se numa dimensão diferente ao preconizado nas semanas anteriores à prática, a estagiária tentou integrar conteúdos já explorados pelos alunos e abordados pela colega estagiária. A título de exemplo convoca-se um recurso construído pela formanda, neste caso, os bilhetes de avião, construídos em alusão aos conteúdos matemáticos de orientação espacial, conferindo a esse momento uma breve consolidação de conteúdos. Importa ressaltar que o objetivo desta atividade atentava para o conhecimento de costumes e tradições de outros povos. A forma como foi conferida a dinâmica desta atividade, já explanada, através da visita a bancas internacionais, possibilitou que a aprendizagem dos alunos se despoletasse através dos meios sensoriais do tato, da audição e do olfato (cf. Anexo 2B-VIIb_dh), através dos diferentes objetos presentes em cada banca continental, possibilitando a construção do conhecimento através de uma aprendizagem ativa. Assim, a estratégia pedagógica delineada permitiu que alguns alunos partilhassem experiências em relação a países já visitados, pudessem colocar questões providas de curiosidade em relação aos conteúdos explorados, e, no que se refere aos alunos de etnia cigana, os mesmos tiveram oportunidade de evidenciar as suas competências musicais desenvolvidas na sua cultura, através da experimentação dos instrumentos musicais de percussão presentes (cf. Anexo 2B-VIIb_dc).

Importa ainda atender ao desenvolvimento desta atividade como aprendizagem profissional da mestranda, elencando uma breve reflexão sobre possíveis transformações da sua prática, face às estratégias pedagógicas delineadas. Pelo facto de a atividade apresentar diferentes momentos: a viagem de avião e visualização do vídeo de promoção de características dos países visitados, a visita às bancas continentais na feira internacional e o regresso a Portugal, através da viagem de barco, a mesma exigiu uma gestão do percurso de aula acrescida e uma preparação prévia do ambiente recreativo possibilitado. Após o desenvolvimento da atividade a mestranda sentiu que a

atividade poderia ter sido melhor explorada caso houvesse a possibilidade de a aula ser programa para dois momentos de intervenção. Neste sentido, em vez de os alunos assistirem ao vídeo de apresentação dos países até ao final, que revelou ter sido demasiado longo, provocando alguma desconcentração, o mesmo poderia ser visualizado por partes, disponibilizando aos alunos um guião de registo no qual, nesse momento, poderiam ter um papel mais ativo na aquisição dos conhecimentos. Contudo, e devido ao tempo conferido a cada fase do percurso de aula, a mestranda optou por não recorrer a esta estratégia, viabilizando uma melhor gestão do tempo. Ao mesmo tempo, e, caso o percurso de aula elencado tivesse sido dividido em duas aulas, o preenchimento do guião de recolha de informações, poderia servir como complemento da aula para trabalho para casa, exigindo, desde logo, uma postura de maior concentração, por parte dos alunos, desde o início do visionamento do vídeo, colmatando, assim, o ruído sonoro gerado. Acresce que a formanda revela consciência de que a gestão do tempo e dos recursos utilizados em cada momento da aula foi coadjuvado com a ação do par pedagógico, que, nesse momento, se revelou fulcral para uma melhor gestão da atividade. Assim, em posteriores intervenções, e, considerando que na sua prática profissional futura, a formanda estará sozinha com os alunos no decorrer do desenvolvimento de atividades integradas sobre a dinâmica descrita, mais uma vez, seria pertinente o desenvolvimento da atividade em dois momentos de aula diferentes, conferindo uma menor agitação para a apropriação dos alunos perante recursos pedagógicos e conteúdos não explorados em aulas anteriores.

Embora a mestranda considere que promover a articulação dos conteúdos, através de estratégias pedagógicas diferenciadas, tenha possibilitado uma maior dificuldade na gestão do tempo, esta intencionalidade pedagógica revelou-se compensatória, já que contribuiu para a conquista emocional dos alunos em relação à adesão dos mesmos nas atividades.

A par da diversidade cultural, integrada na atividade explanada anteriormente, cruza-se a diversidade humana nas diferentes sociedades, no qual as novas tecnologias de informação e comunicação se apresentam como agentes decisivos à mudança educativa, no percurso formativo dos professores (Cardoso, 2001) e, conseqüentemente, nas aprendizagens das crianças. Neste sentido, as atividades imbuídas na multiplicidade cultural, a mestranda recorreu a novos recursos pedagógicos, neste caso a recursos interativos, no

sentido de “... garantir que as abordagens das [Tecnologias de Informação e Comunicação] sejam realizadas de acordo com pressupostos morais, sociais e culturais como vias de formação cívica (ibid., p.68). Deste modo, a estudante convoca a atividade “Leitura diversificada”, no qual a exploração da leitura do poema “Diversidade”, presente no manual escolar, surgiu em complementaridade com a ferramenta interativa *Voki* que permite personalizar um *avatar*. Através deste recurso interativo a estagiária construiu dois *avatars* nomeadamente a Carmen, residente em Espanha, e o Felipe, oriundo do Brasil (cf. Anexo 2B-VIIb_e) lembrando que, na feira internacional visitada os alunos aprofundaram os seus conhecimentos em relação à cultura brasileira e espanhola.

A formanda ressalva a utilização deste recurso pedagógico como uma mais valia pelo facto de ter apelado ao desenvolvimento da compreensão oral mediante variações linguísticas diferentes, necessário para a tarefa de expressão oral proposta na planificação. Deste modo, a audição da leitura do poema por parte das personagens fictícias surgiu como auxílio e estímulo para a posterior leitura expressiva, tendo em conta os sotaques ouvidos, pois a sua motivação, perante a atividade proposta, gerou uma maior vontade, principalmente, por parte dos alunos com maiores dificuldades na leitura bem como os que revelavam uma maior expressividade ao nível da produção dos discursos (F.E., J.P., J.A. D.T. L.O.) de participar na atividade proposta. Esta observação tinha já sido constatada através do registo patenteado na nota de campo do dia 22 de novembro (cf. Anexo 2B-Ig), ou seja, na semana anterior à prática da estagiária, no qual a mestranda observou que os alunos, progressivamente, revelavam a consciência de que para desenvolver a sua ação de forma bem sucedida, os mesmos deveriam treinar previamente a leitura, para que conseguissem responder aos objetivos propostos, neste caso, no que se refere ao subdomínio curricular que tem vindo a ser elucidado.

Importa, ainda, ressaltar que o desenvolvimento das atividades integradas na educação cultural, tornou-se também significativo para a estagiária, devido à situação que posteriormente se expõe. No dia posterior à realização da atividade “Leitura Diversificada”, no período da tarde, os alunos assistiram a um vídeo promovido pela enfermeira integrada na equipa de profissionais de saúde do agrupamento, sobre higiene oral. Curiosamente, nesse vídeo, o Doutor Dentolas, tal como os alunos, também viajou por diferentes países,

sendo que uma das personagens com as quais o doutor interagiu chamava-se Carmen. De imediato, os alunos convocaram a experiência vivida durante a exploração do recurso interativo, no qual interagiam com a personagem espanhola, que possuía o mesmo nome. Este momento de interligação das aprendizagens revelou um sentimento especial para a formanda, já que os testemunhos dos alunos transpareceram o significado positivo que a atividade realizada durante a manhã tinha conferido para a sua envolvência na aprendizagem.

Ainda no que se refere ao uso das tecnologias de informação e comunicação, como ferramenta que permite potenciar o desenvolvimento de competências inerentes a cada área curricular, despoletando modos de pensar críticos e criativos (World Summit on Teaching, 2002, citado por Cardoso, 2013), quer para o professor quer para o aluno, importa atender a uma reflexão relativa às atividades “Diferentes olhares sobre a vida” (cf. Anexo 2B-IIId_b) e “História original” (cf. Anexo 2B-IIId_c), desenvolvidas na disciplina de Português nos dias 28 e 29 de novembro de 2013. Na atividade inicial a estagiária apresentou aos discentes um livro concebido no formato de álbum, intitulado “Migrando”, da autoria de Mariana Chiesa Mateos. Mais uma vez, o desenvolvimento desta atividade surgiu em interligação com a temática da semana, envolvida na diversidade cultural. Deste modo, a realização de atividades de pré-leitura como a visualização do *book trailer* do álbum infantil supracitado, mediante a ausência do título da obra, bem como a exploração das conceções prévias dos alunos face ao nome da autora, potenciou a busca das aprendizagens despoletadas no dia anterior. Dessa forma, esperava-se que os alunos convocassem as experiências vividas durante a viagem de avião, bem como a consolidação de algumas características inerentes aos países visitados, particularmente, no que se refere à Argentina, país do qual é oriunda a autora do livro. Uma vez que, até ao momento, os alunos não tinham contactado com um álbum literário sem ausência de texto, a formanda considerou ser pertinente uma exploração interpretativa, em grande grupo, das imagens constituintes da obra por forma a orientar a realização da atividade que se seguia. Neste momento da aula e, tal como pode ser constatado no percurso delineado na planificação, a formanda tinha conferido, como momento profícuo, o registo das conceções dos alunos, projetando-as no quadro. Porém, uma vez que o momento comunicacional, imbuído na criatividade e motivação

dos mesmos, perante as ilustrações, ultrapassou o tempo programado para este momento de aula, no qual a mestranda considerou ser pertinente apelar à flexibilidade da planificação, solicitando o momento de escrita para uma tarefa posterior. Através de uma reflexão após a ação considerou ter sido positiva a flexibilidade conferida ao percurso de aula, uma vez que, o registo das interpretações acabaria por tornar limitativa a criatividade compositora dos alunos, sendo este critério o principal requisito para a tarefa proposta. Deste modo, após o momento de diálogo acerca das possíveis ilustrações apresentadas, a mestranda distribuiu a cada aluno duas páginas para que, em casa, e convocando o auxílio da família ou de outros agentes intervenientes nas aprendizagens escolares, pudessem surtir novas interpretações da história ilustrada, solicitando a transformação das suas ideias para frases coesas e coerentes.

Tal como tem vindo a ser refletido ao longo deste capítulo, as estratégias pedagógicas delineadas pela formanda e pelo par pedagógico, ao longo do estágio, foram-se revelando cada vez mais diversificadas, o que, de certo modo, despoletou uma reflexão contínua de que as crianças, necessitavam de tempo para se adaptar à transformação das estratégias e intencionalidades pedagógicas potenciadas. Esta reflexão enquadra-se deste modo, na atividade “História original”, concebida na sequência da atividade explanada anteriormente, no qual foi proposta a realização de um *podcast* no programa tecnológico *Movie Maker* no qual era pretendida a gravação da narrativa produzida pelos alunos, tendo por base as ilustrações da autora Mariana Chiesa Mateos (cf. Anexo 2B-VIIb_f; Anexo 2B-VIIb). Mais uma vez, a planificação do dia 29 de novembro, onde se incorpora a presente atividade, careceu de uma flexibilidade, no que diz à respeito à gestão temporal, pelo facto de a formanda constatar que, o processo de ensino e aprendizagem, assim como as estratégias pedagógicas potenciadas, necessitam ser ajustadas aos ritmos de aprendizagem das crianças. Neste sentido, esta atividade prolongou-se nas futuras intervenções da formanda, presente na planificação de 11 de dezembro (cf. Anexo 2B-IIe_a). Uma vez mais, as atividades integradas na disciplina de Português, imbuídas em estratégias pedagógicas diversificadas e de caráter motivador, preconizadas através do recurso às novas tecnologias, possibilitaram uma maior motivação das crianças para a aprendizagem, Neste sentido, foi notório o seu contentamento no que se refere

à realização e posterior audição das gravações áudio, transparecendo uma realização pessoal, inerente ao desenvolvimento de competências académicas. Além do mais, importa referir que a atividade da realização do *podcast* refletiu-se com afirmação dos alunos, perante a aprendizagem, já que as crianças se empenharam na realização da tarefa de escrita, revelando-se uma colaboração entre a turma, no sentido de, juntos, construírem a sua própria história que iria ser demonstrada aos seus familiares e amigos no blogue da turma, construído pelas estagiárias. Neste momento, foi como se que os alunos observassem “... o ler e o escrever como uma necessidade de participar mais amplamente na vida ...” (Agostinho, 1990, p.39, citado por Sousa, 2001, p.40).

Tendo em conta o explanado nos momentos iniciais deste capítulo, no que se refere à enunciação de estratégias pedagógicas incorporadas nos interesses das crianças e no modo como as mesmas se dispunham a aprender, percecionando os seus estilos de aprendizagem, importa manifestar a atenção a outras atividades desenvolvidas, que promoveram a motivação e possível evolução das competências académicas e sociais afetivas dos alunos. Neste sentido, destaca-se o grande interesse dos alunos pelas atividades de Expressão Plástica, integradas nos conteúdos explorados nas áreas curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio, no qual foi perceptível uma maior envolvência por parte dos formandos, onde a articulação do conhecimento se despoletava de forma proactiva. De forma a poder elucidar esta reflexão destacam-se, por exemplo, as atividades “Correio da amizade” (cf. Anexo 2B-VIIb_h), “Ilustrando tudo ao contrário e tudo às direitas” (cf. Anexo 2B-VIIb_c) e “Leva contigo o valor da minha amizade” (cf. Anexo 2B-VIIb_j), no qual as potencialidades artísticas dos alunos facilitaram, neste caso, o desenvolvimento da competência escrita, ao nível da coesão, coerência e criatividade. Ao longo da ação pedagógica da formanda, os alunos iam percebendo que, para a realização destas atividades, não era só o gosto pelas atividades de expressão Plástica que deveria ser manifestado, mas sim, também, e com base nos exemplos apresentados, o seu pensamento cognitivo, exposto em pensamentos e palavras que, entre si, deveriam fazer sentido e conduzir o leitor numa leitura com significado. Esta última premissa remete, mais uma vez, para o desenvolvimento da capacidade emotiva transparecido na sensibilidade e criatividade na construção dos textos, já que, a maior parte das tarefas de escrita, integradas nestas atividades, eram produzidas com a

intencionalidade de os leitores serem os diferentes intervenientes do meio educativo. Deste modo, o facto de os alunos terem que escrever para as estagiárias, para o professor titular e/ou mesmo para os próprios colegas, e, apesar de apresentarem alguns erros ortográficos, conferiu um esforço acrescido para a produção de cartas e pequenas narrativas que, posteriormente iriam ser expostas ou oferecidas a outras pessoas. Assim, o facto de a estagiária ter potenciado atividades, pelos quais os recursos concebidos não serem “guardados no armário” sem reunirem, assim, um propósito à sua intencionalidade, despoletou, nos alunos, uma participação ativa nas atividades, revelando, até, por vezes, medo de não terem tempo para as finalizar, já que alguns dos trabalhos iam sendo expostos no corredor precedente à entrada da sala de aula (cf. Anexo 2B-VIIb_ca). Desta forma, os alunos foram conferindo um significado especial às suas produções plásticas, concebidas com propósitos previamente estabelecidos pela mestranda na realização destas atividades.

A Expressão Musical revelou ter sido, também, uma disciplina de grande participação e motivação por parte dos alunos, já que, mais uma vez, a educação pela arte repercutiu-se na melhoria das aprendizagens, das áreas curriculares de Matemática, Português e Estudo do Meio. Para estes alunos, por vezes, a pronúncia e expressão de alguns discursos constituía mote para uma expressão comunicacional provida de ritmos e intensidades que lhes facilitava uma maior apropriação do conhecimento. Como exemplo elucidativo das anteriores considerações, destaca-se, ao nível da Matemática, os exercícios de compreensão e aplicação integrados no manual no qual, geralmente, algumas crianças, se recusavam à sua realização, demonstrando, imediatamente, sentimentos de incapacidade, muitas vezes, imbuídos na falta de motivação para a sua compreensão. Contudo, e, tendo em conta o modo como a formanda foi proporcionando a ação, de forma dinâmica e expressiva, os alunos iam sugerindo que, por exemplo, a leitura dos números fosse cantada, ou produzida em diferentes modos de leitura, que conseqüentemente, conferia diferentes ritmos, durações e intensidades aos discursos, tal como pode ser constatada no seguinte pensamento: “preferia fazer aquilo da leitura” (J.B.). O *feedback* deste aluno espelhou-se no modo como as crianças se sentiam motivadas para aprender, no qual, estratégias desenvolvidas por diferentes dinâmicas, despoletavam a surpresa da criança nas suas ações “...

num processo intrapessoal de encontro de sentido e de relevância para algo que [poderiam já saber], mas que não compreendiam” (Sá-Chaves, 2002, p. 294). Deste modo, a mestranda foi tentando mediar a ação em função das estratégias planificadas com as sugestões dos alunos, permitindo que, assim, a aprendizagem dos conteúdos, se possível, de um modo significativo para os alunos, fluísse. Deste modo, destaca-se a atividade “Através do Passado hoje refletimos sobre o Presente” (cf. Anexo 2B-IIc_b) que, apesar de estar integrada na disciplina de Estudo do Meio, possibilitou que a música e a apropriação da cultura musical portuguesa, através da observação direta de um grupo de cantares regionais, despoletasse uma maior sensibilidade e motivação, através do tato, para as tradições do nosso país (cf. Anexo 2B-VIIb_b).

No decorrer da ação, a mestranda mobilizou uma diversidade de recursos pedagógicos, como suporte para as atividades potenciadas. Sempre que possível, levou para o contexto de sala de aula recursos reais, relevantes para uma maior captação sensorial do conhecimento. Como exemplo, convoca-se a atividade “À descoberta do sistema circulatório” do dia 16 de janeiro de 2014 (cf. Anexo 2b_IIf_b) desenvolvida na área curricular de Estudo do Meio. Para esta atividade a formanda levou um coração de porco para que, desse modo, a atividade desenvolvida se evidenciasse de caráter sensorial, no qual, a construção do conhecimento, poderia despoletar-se de um modo ativo e significativo, já que os conteúdos integrados no sistema circulatório não tinham sido antes explorados durante o presente ano letivo. Tendo em conta esta premissa, e, integrando o desenvolvimento desta atividade na última supervisão pedagógica da formanda, na síntese de evidências presente no guião de pré-observação (cf. Anexo 2A-VI), esta atividade tornava-se num desafio no que diz respeito a um maior controlo sobre o tempo, pelo facto de a aula, neste caso, a palestra proporcionada aos técnicos de saúde, se apresentar devidamente faseada para que, a aquisição e apropriação dos conhecimentos, se despoletasse de um modo significativo para os alunos. Neste sentido, a mestranda considera ter sido positivo a mediação entre as diferentes partes da palestra. Deste modo, destaca-se uma primeira fase, de caráter mais expositivo, no qual os técnicos de saúde, identificados com etiquetas próprias e com sobrenome referente a partes constituintes do coração, teriam que aprofundar os seus conhecimentos em relação à fisionomia do coração, através

do registo de diferentes conceitos. Numa segunda fase, os alunos iriam participar, de um modo mais ativo na atividade, através da construção do conhecimento com apelo à estimulação sensorial, tocando e observando um coração de porco, bem como um modelo ilustrativo do mesmo, construído em pasta de açúcar (cf. Anexo 2B-VIIb_m). Tendo por base a faixa etária das crianças da turma, ao nível de uma visão de psicologia do desenvolvimento, o pensamento operatório da criança será concreto quanto mais a mesma tiver oportunidade de experimentação e de vivência das sensações que, concludentemente, facilitará a consolidação do conhecimento abstrato (Madeira, 2000). Neste sentido, e na conceção do autor mencionado anteriormente, experimentar “... cientificamente é explorar um potencial que poderá então evoluir, alargar-se e autonomizar-se” (ibid., p. 224). Assim, a mestrandia pretendeu desenvolver uma atividade no qual os alunos (re) encontrassem o gosto por aprender, querendo saber mais, e revelando interesse por investigar acerca de si, dos outros e do restante meio envolvente (Madeira, 2000). Importa, também, referir que o sucesso desta atividade foi viabilizado pela transformação concebida ao espaço de sala de aula, com as mesas dispostas em “U” o que promoveu uma melhor e maior interação comunicacional e observacional, para o enriquecimento das aprendizagens, na medida em que Sá-Chaves (2002, p. 145) afirma que “... a própria situação definida pelas [...] circunstâncias de espaço, de tempo [...] e de recursos disponíveis tem um poder determinante nas opções didáticas que o professor [toma] para vir a contribuir para a transformação desejada” (ibidem).

Resta, ainda, destacar outros recursos viabilizados na ação da estagiária, entre eles: o projetor, o quadro interativo, com ligação ao computador existente na sala de aula, e à internet, relevantes para a correção de exercícios de modo interativo; a visualização de vídeos e *power points*; a realização de atividades de cariz lúdico, dispostas por ferramentas interativas *online*, bem como jogos disponíveis no espaço da “aula digital” da Texto Editores, bem como na “escola virtual” da Porto Editora.

Tendo por base a narrativa colaborativa, desenvolvida pela tríade pedagógica (cf. Anexo 2A-VIII) no qual se apresenta a perspetiva de conceber a ação pedagógica numa clima propício para a aprendizagem, concebida num ambiente de aceitação e respeito entre a turma, considerava-se, necessário clarificar as regras de conduta e participação oral no desenvolvimento das

atividades para que, desse modo, fosse valorizada a integração de todos no meio educativo. Desta forma, a díade de estágio considerou ser pertinente a construção de um recurso pedagógico lúdico, capaz de motivar os alunos, para as suas conquistas académicas e, que, ao mesmo tempo, os fizesse refletir sobre as suas atitudes.

Para que o recurso construído não fosse apresentado aos alunos como meio impositivo de comportamentos e atitudes perante a realização das atividades, o mesmo, foi patenteado, uma vez mais, tendo por base uma interligação dos conteúdos. Neste sentido, a sua configuração e disposição (cf. Anexo 2B-VIIIa) justifica-se pela sua integração na atividade “Quem reflete sempre alcança”, na disciplina de Matemática, particularmente no subdomínio dos numerais ordinais. Deste modo, a mestranda iniciou a atividade com a apresentação de um vídeo alusivo à volta a Portugal em bicicleta, como elemento motivador à resolução de exercícios presentes no manual escolar remetentes para esta temática. Tal como pode ser verificado, através do anexo mencionado anteriormente, a configuração do recurso pretende elucidar um percurso no qual, à medida que a bicicleta avançava, tendo por base o desenvolvimento de competências cívicas determinada pelas estagiárias, os alunos estariam mais próximos da meta. Finalizado o seu percurso de conquistas e de forma a serem premiados pela sua evolução, cada aluno recebia uma bicicleta, colada no caderno para que o encarregado de educação tivesse conhecimento de que os alunos se tinham esforçado por cumprir as regras, devendo o familiar assinar a presente informação, como forma de acompanhar o aproveitamento escolar do seu educando, resultando, assim este recurso como meio de comunicação entre família e escola (cf. Anexo 2B-VIIId). A utilização deste recurso pedagógico demonstrou-se significativa para a ação da formanda, já que possibilitou a mediação, em diferentes momentos, dos comportamentos das crianças, realizando com os mesmos a auto e hétero avaliação. Nesta conformidade, importa aludir que a “tabela das pontuações” foi fundamental para a gestão das atitudes, bem como para a construção de posturas de respeito na relação com os outros. Esta circunstância ocorreu, mediante o objetivo exposto, no desenvolvimento de algumas atividades, proporcionadas através de uma metodologia de trabalho em grupo, principalmente, aquando da realização de jogos interativos tais como “Quem quer ser craque a matemática?”, bem como nas atividades de Expressão Plástica. Deste modo, o

recurso progressivo desta estratégia levou a afirmações, por parte dos alunos como: “Até é fixe trabalhar contigo J.” (J.B.). A estratégia de promover uma cooperação das aprendizagens entre a turma permitiu, assim, que a estagiária verificasse mudanças de atitudes dos alunos ao longo do período de estágio (cf. Anexo 2A-Va) despoletadas por reações emotivas da sua própria personalidade (Morissete & Gingra, 1994).

Nos momentos em que a mestranda considerava existir um maior cansaço e desconcentração por parte dos alunos, a mesma proporcionava pequenos momentos de relaxamento antes de iniciar as aulas. Estes momentos de relaxamento exigiam o escurecimento da sala de aula, a colocação de uma música tranquilizante, solicitando às crianças que pousassem as cabeças sobre a mesa, fechando os olhos e escutando, somente, o discurso da professora estagiária. Ao mesmo tempo, a colocação de música de fundo, era utilizada, principalmente, nas atividades de Expressão Plástica, no sentido de potenciar uma menor agitação, acautelando a existência de ruído exagerado, chamando a sua atenção para uma possível interrupção da música caso o barulho persistisse.

Ao longo da sua ação interventiva, a formanda recorreu várias vezes à estratégia de esclarecimento de dúvidas existentes, solicitando aos alunos, que, por palavras suas, fossem capazes de explicar e esclarecer determinados conceitos ou até exercícios que os restantes colegas revelavam dificuldade em compreender. Ao mesmo tempo a mestranda conferia aos alunos a função de supervisores, integrando o seu percurso de professora estagiária como apropriação do conceito da Prática Pedagógica Supervisionada, para, deste modo, esses alunos fossem capazes de analisar e interpretar as explicações das crianças que tinham sido solicitadas, para a resolução das situações. A utilização desta estratégia mostrou ter sido motivadora, no qual, dessa forma, os mesmos se orgulhavam do seu sentido de responsabilidade por “supervisionar” as respostas dos outros colegas, envolvendo-se desta forma, também, na aprendizagem. Por outro lado, e, no tempo conferido à realização de tarefas individuais, a estudante ia circulando pela sala de aula, com vista a esclarecer as dúvidas presentes.

Quando, durante as intervenções, os alunos manifestavam uma curiosidade análoga aos objetivos elencados para as aulas, a discente atentava ao interesse dos alunos e, caso não fosse possível dar continuidade à ação no sentido de

integrar essas intervenções, a mesma solicitava que realizassem-se uma breve pesquisa ou questionassem os seus familiares. Ao mesmo tempo também se convocam situações no qual os alunos consideravam possuir objetos elucidativos para uma maior apropriação do conhecimento, no qual, a formanda, sempre que possível, conferia um espaço destinado para esta partilha. A título de exemplo, recorde-se a atividade “À descoberta das culturas”, no qual, após visitarem a banca de Portugal, o aluno F.E. voluntariou-se para trazer de casas moedas antigas utilizadas nas relações comerciais em épocas anteriores.

Embora, ao longo da sua prática pedagógica a mestranda tivesse percecionado que, na sua maioria os alunos apresentavam ritmos de aprendizagem semelhantes no que se refere ao tempo de execução das tarefas propostas, observou também que os alunos L.O., A.B. e a L. S., apresentavam um maior desenvolvimento cognitivo no que se refere à compreensão dos conteúdos, face aos restantes colegas. Porém, ao nível das tarefas de escrita e de leitura, estes alunos necessitavam, também, de mais tempo para a consecução destas tarefas. Tendo em conta as características destes alunos, por vezes, quando os mesmos terminavam os exercícios propostos mais cedo que os restantes colegas, a mestranda solicitava que estes alunos auxiliassem a realização dos exercícios, através de um diálogo (cf. Anexo 2B-VIIc), tornando-se esta estratégia produtiva, já que este apoio promovia uma melhor perceção dos conteúdos por parte dos alunos com mais dificuldades. Contudo, e com o sentido de preconizar a ação segundo uma diferenciação pedagógica, tal como foi explanado no primeiro capítulo, a mestranda considera que num futuro momento interventivo deverá promover outras estratégias pedagógicas. Deste modo, futuramente deverá desenvolver a ação de forma mais incisiva e direcionada em conformidade com ritmos de aprendizagem diversos, já que, na conceção de Cardoso (2013, p.72) esta revela ser a característica de um bom professor: “... percebe[r] que os alunos são diferentes e, por isso mesmo, [tenta], através da diversidade de métodos, chegar ao maior número de alunos”. A título de exemplo, parece ser pertinente a promoção de atividades complementares para os alunos que terminarem as tarefas antes do tempo proposto. Desta forma, estes não necessitam de esperar pelos restantes elementos para a realização consecução de posteriores tarefas, evitando, assim, a desmotivação, quebras de ritmos de trabalho e concomitantemente, o

aumento da dispersão no espaço de sala de aula que contribui para o desenvolvimento da concentração das restantes crianças

Assim sendo, a concretização do presente subcapítulo conferiu um espaço destinado ao empenhamento da formanda em proporcionar diferentes oportunidades de aprendizagem ao longo do período de estágio que atendessem a uma evolução no que se refere à gestão do espaço, dos recursos, do grupo e do tempo, ajustadas às características, interesses e necessidades de desenvolvimento dos alunos. De modo a reforçar estas considerações, destaca-se o documento de avaliação das atividades realizadas pelas estagiárias (cf. Anexo 2B-IIe), no qual foi solicitado aos alunos que avaliassem as atividades propostas. Neste documento os alunos revelaram ter gostado das atividades desenvolvidas pela formanda. Na sua perspetiva este interesse pela aprendizagem refletiu-se nas estratégias pedagógicas diversificadas, baseadas numa atitude indagadora sobre a ação, acreditando ter sido “ ... capaz de despertar nos alunos atitudes de [...] curiosidade, necessidade de discutir e aprofundar os seus conhecimentos ...” (Cardoso, et al, 1996, p.70). Por fim, e em complemento, a formanda pensa ter revelado as suas potencialidades pedagógicas na ação, através da observação e da transformação de uma pluralidade de sentidos no que se refere à construção de um processo formativo e autónomo enquanto estagiária e futura profissional da educação (Alarcão, 1996b).

3.4. REFLEXÃO: COMPREENDER A PRÁTICA EDUCATIVA

Ao longo dos processos de desenvolvimento de investigação-ação, incorporados no presente relatório, a formanda foi evidenciando reflexões, de carácter analítico, em função de uma espiral articulada, nos momentos prévios à ação, no decorrer da mesma e após a sua conclusão. Esta atitude transpareceu a sua relevância em função de uma construção impulsionadora e crescente no que se refere às aprendizagens potenciadas durante todo seu percurso na Prática Pedagógica Supervisionada. Para além das reflexões elencadas pela formanda, a mesma destaca a influência do par pedagógico, do

orientador cooperante e da supervisora de estágio, pelo facto de, mediante a colaboração e partilha de observações reflexivas, esta ter também contribuído para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva, durante a interação com o contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As oportunidades de reflexão posteriores à ação interventiva da estagiária foram suportadas pelos momentos de planificação, não só a nível de uma reflexão individual, mas, também, baseadas nas observações do professor cooperante, da supervisora institucional, com a díade de estágio, e ainda, pelos momentos de escrita reflexiva anteriores à ação, através dos guiões de pré-observação integrados na prática supervisionada (cf. Anexo 2B-IV). Estes momentos de escrita prévia possibilitaram a reflexão baseada no desenvolvimento de competências por parte da estagiária, evidenciando, por exemplo, os obstáculos que poderiam advir no momento da ação e quais as possibilidades que a mesma perspectivava para a transformação dessas dificuldades. E ainda, quais os aspetos que ponderava serem pertinentes para a focalização observacional por parte da supervisora institucional, com o objetivo de estas componentes contribuírem para aprendizagens construtivas, com vista à melhoria da sua ação. Por outras palavras, este momento de reflexão denotava-se, por vezes, baseado numa observação introspectiva sobre a sua dinâmica interventiva, considerando, deste modo, Lalanda & Abrantes (1996, p.46) que “[uma] observação, feita directamente por quem reflete ou a partir das observações feitas noutras circunstâncias [...], está intimamente presente no processo reflexivo”.

Sistematicamente, a formanda, teve, também, necessidade de recorrer a reflexões críticas durante a sua ação, algumas delas já elucidados neste capítulo. Por forma a ilustrar a anterior premissa expõe-se uma das situações em que a mestranda considerou ser pertinente adaptar a sua intervenção ou até mesmo conferir-lhe uma outra dinâmica. Como forma de exemplo demonstra-se a atividade de Matemática “A que horas é a consulta?” (cf. Anexo 2B-IIIf_a) no qual os alunos, no caderno diário, teriam que delinear uma situação inicial e final de consulta baseando-se nos exemplos presentes no manual. O facto dessa atividade de Matemática ter sido realizada à tarde, apresentando, geralmente, os alunos características de menor concentração durante este momento do dia, existiu um maior ruído na sala de aula, a par de alguma desmotivação por parte dos alunos, tendo por base a efetuação de

cálculos, e pelo facto de, naquele momento, estarem presentes alguns alunos de outra turma da instituição. Assim, ao invés de prosseguir a aula com a proposta de exercícios de aplicação, a formanda consentiu que a aprendizagem dos conteúdos matemáticos seria viável se a aquisição dos conhecimentos se despoletasse de forma motivadora, no qual a exigência de uma compreensão contínua dos conteúdos, estaria na mesma presente, mediante os objetivos estabelecidos. Neste sentido, e por forma a que se proporcionasse, de certo modo, um clima de maior concentração e relaxamento, a mestranda apelou, à percepção sensorial, neste caso à audição, no qual, os alunos, mentalmente, teriam que calcular as horas de consulta, tendo por base um exemplo problemático exposto pela formanda. Na conceção da formanda, esta transformação estratégica, tornou-se numa atividade dinâmica, face a conteúdos menos apreciados pelos alunos, no qual foi notória a motivação e participação dos mesmos, evidenciando, desta vez, um maior gosto pela aprendizagem da Matemática. Esta foi, assim, uma estratégia de adaptação em detrimento de uma reflexão na ação, tendo a estagiária, desta vez, optado pelo discurso oral integrado em questões problemáticas. Neste caso, as personagens (pacientes e doutores) foram os alunos, não só os da turma com que geralmente interagia, mas também os restantes que se encontravam ali presentes, ao mesmo tempo que recorreu a um recurso não estruturado já utilizado noutras atividades e apreciado pela turma, nomeadamente um sino, para determinar o tempo de resposta.

No que se refere aos momentos de reflexão após a ação interventiva, salientam-se, uma vez mais, as planificações, na medida em que o percurso de aulas elaborado, muitas vezes, evidenciava-se através de reflexões levadas em consideração após a ação. Por outro lado, destacam-se as narrativas individuais e em colaboração, as reuniões precedentes da ação com a supervisora institucional, bem como a reunião intercalar inerente ao processo de Prática Pedagógica Supervisionada.

No que reporta às narrativas individuais (cf. Anexos 2B-V) as mesmas compreenderam-se em três diferentes momentos de reflexão, tendo por base os processos de observação, as planificações, a prática pedagógica, bem como a avaliação desenvolvida ao longo do estágio. Por sua vez, a narrativa colaborativa (cf. Anexo 2B-VI) baseou-se num momento de reflexão redigida em tríade pedagógica, ou seja, entre o par de estágio e o professor cooperante,

elencando observações baseadas na gestão do grupo dadas as suas características em função das estratégias pedagógicas potenciadas. De salientar que estes momentos de escrita, individuais e colaborativos, imbuídos de reflexões sobre o contexto educativo, envolveram uma leitura analítica, por parte da supervisora institucional, no qual, a partir dos mesmos, concretizava uma observação mais exata sobre determinadas circunstâncias da prática, destacando os seus feedbacks analíticos, como propulsores para a melhoria e desenvolvimento de uma reflexão, por parte da estagiária, cada vez mais incisiva.

As reuniões proporcionadas mediante a presença da tríade e supervisora pedagógica, demonstraram-se significativas pelo facto de terem promovido espaços de diálogo, de índole reflexivo, após os momentos de ação supervisionada. Estes momentos, progressivamente, iam sendo conduzidos para a evolução de aprendizagens reflexivas na promoção de novas estratégias, bem como para a experimentação de outras posturas, por parte da formanda, em posteriores intervenções. Ainda assim, importa referir que, em cada reunião, independentemente de a mesma se direcionar em função da ação da estagiária ou do par pedagógico, eram sempre despoletadas novas formas de observar, que, à medida que a experiência na prática se ia processando, as reflexões após a ação, caminhavam num sentido cada vez mais direcional. Por outro lado, a formanda destaca as reuniões após a ação supervisionada do par pedagógico como uma mais valia para um novo momento de aprendizagem para futuras ações. Por outras palavras, quando refletia sobre as observações que despoletaram aquando da prática da tríade, a estagiária sentia que através da ação dos outros seria possível elencar as perspetivas do seu próprio trabalho. Isto é, refletir sobre o que observava revelava-se preponderante para o modo como podia desenvolver a sua ação, visto a mesma derivar de prévias considerações, providas de um momento reflexivo, após as ações supervisionadas. Esta última premissa destaca, assim, o carácter cíclico da reflexão no decorrer do processo de investigação-ação.

A gestão do tempo, revelando ter sido um dos maiores obstáculos durante a ação da mestranda, esteve sempre em consideração durante as reuniões, e logo desde a sua primeira supervisão, perspetivando a minimização desta dificuldade ao longo do desenvolvimento da prática.

Por outro lado, as reflexões após os momentos de supervisão permitiram, também, interpretar de modo mais consciente, a dinâmica levada a cabo nas aulas da estagiária, perspetivando, cada vez mais estratégias que possibilitassem a envolvimento de todos os alunos, através da sensibilidade emocional e tátil.

No que se refere, ainda, aos momentos de reflexão após a prática pedagógica, salienta-se a reunião intercalar de avaliação despoletada entre par pedagógico, orientador cooperante e supervisora institucional pelo facto de ter também conferido importância para a formanda, na medida em que promoveu uma maior consciencialização em relação aos critérios que poderia ainda evoluir em congruência com os objetivos determinados para a Unidade Curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta tomada de consciência destacou-se, precisamente, nas circunstâncias de reflexão, já que, aquando da realização das narrativas, considerou-se pertinente mobilizar observações provenientes das grelhas de observação construídas, bem como nas notas de campo elaboradas pela formanda.

As reflexões após a ação possibilitaram, assim, uma vontade de fazer mais e melhor, onde o fazer, sentindo, seria a chave para que as aulas não se tornassem desmotivadoras para a relação conferida ao ensino e à aprendizagem, o que parece ir ao encontro do pensamento de Haas (2000, p.175) quando afirma que “aquele que reflete sobre a sua prática integrando nela novos saberes e novos desafios [...] alcança uma prática reflexiva”. Assim, os momentos de reflexão explanados, bem como outros resultantes da ação interventiva, emergiram numa construção e conseqüente reconstrução de aprendizagens preponderantes para o processo formativo da mestranda, enquanto futura profissional de educação. Interessa ressaltar que todos os processos de reflexão despoletados conferiram um significado especial pelo facto de integrarem num decurso desenvolvido em colaboração com os demais participantes do percurso de formação da discente.

Concluindo, a formanda atenta que o facto de ter sido capaz de adotar uma postura crítica e indagatória ao longo do estágio, com um constante consentimento de uma reflexão que carecia ser potenciada durante todo o percurso da sua ação pedagógica, foi fundamental para todo o processo, possibilitando que, através de reflexões iniciais, fosse capaz de proceder a uma

adequação das mesmas, através de práticas mais perspicazes, minimizando as ações potenciadoras de menor enriquecimento pedagógico.

3.5. AVALIAÇÃO: ENTENDER A REALIDADE COMO ELA É, COMO FOI E COMO PODERÁ SER

Tendo por base o conteúdo elucidado no capítulo inicial, após os processos de observação, planificação, ação e reflexão, foi importante atender ao processo de avaliação, com intuito de daí resultar uma análise mais detalhada possibilitando, deste modo, a recolha de informações pertinentes para a gestão de futuras ações pedagógicas e, que, mediante uma metodologia de investigação-ação cíclica, resultassem novas constatações, adequadas às interpretações emanadas de algumas reflexões e ações preconizadas.

No processo de avaliação consideram-se diferentes tipologias entre elas: a avaliação diagnóstica, a avaliação sumativa, a avaliação formativa e, também, a autoavaliação. Porém, importa ressaltar que os processos de avaliação tomados como análise para a prática pedagógica da formanda, recaíram, principalmente, na avaliação diagnóstica, na avaliação formativa e na autoavaliação.

No que concerne à avaliação diagnóstica a mesma foi preconizada desde o início do processo de observação, interpretando, reflexivamente, as competências, necessidades e dificuldades repercutidas nas aprendizagens demonstradas pelas crianças nas diferentes áreas do saber. Neste sentido, num momento inicial, esta tipologia de avaliação incidiu-se mediante uma análise geral em relação à turma com quem a mestranda iria desenvolver a sua ação pedagógica, progredindo para avaliação dos alunos, em termos individuais. Consequentemente, a avaliação diagnóstica revelou-se essencial ao longo de toda a intervenção pedagógica da estudante. Neste sentido, à medida que a sua interação com cada criança ia evoluindo, a formanda detonava-se capaz de elencar observações e análises imediatas, refletidas através das notas de campo, muitas vezes, relativas às dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos.

A interação comunicacional desenvolvida com as crianças, seja em grande grupo, seja a nível individual, destacou-se ao nível da tipologia de avaliação que tem vindo a ser explanada, na medida em que, através dos diálogos proporcionados, a formanda era capaz de entender melhor o modo como os conhecimentos eram percebidos e assimilados. Concomitantemente, esta preocupação manifestada como forma de privilegiar a aquisição dos conhecimentos, progrediu, no sentido de despoletar caminhos de ligação entre a construção do conhecimento adquirido e novos pensamentos, que, ao nível das diferentes áreas de conteúdo, surgiam por parte do interesse e curiosidade manifestados pelas crianças. Por outras palavras e tendo por base os fundamentos construtivistas, a formanda não caracterizava os alunos como seres sem conhecimento e experiência de vida, mas sim, como pessoas detentoras de saberes integrados no seu percurso académico e pessoal, considerando pertinente, sempre que possível, desenvolver a sua ação em função dos conhecimentos e vivências já adquiridas pelos alunos, com vista ao enriquecimento das novas aprendizagens programáticas. Assim, a avaliação diagnóstica, procedente da interação pedagógica com os alunos, possibilitou que, progressivamente, e, de forma mais incisiva, a mestranda fosse capaz de se apropriar dos estilos e capacidades de aprendizagem revelados pelos alunos e sobre o modo como as evidências observáveis poderiam assentar em novos processos de avaliação.

No que se refere à avaliação sumativa, pelo facto de os momentos conferidos a este tipo de avaliação serem detonados pelo professor cooperante, esta não se destacou, assim, como processo ativo durante o estágio da formanda.

Em relação à avaliação de cariz formativo esta tentou revelar-se um processo contínuo, a par da avaliação diagnóstica, ao longo da prática pedagógica. Durante o período de estágio existiu a necessidade de construir grelhas avaliação de competências e atitudes desenvolvidas (cf. Anexo 2B-IIIa) mediante os três dias de intervenção da estagiária, como percepção da evolução e envolvimento nas aprendizagens nas diferentes atividades pedagógicas proporcionadas. Porém, as considerações elencadas por parte da estagiária mediante o processo de ensino e aprendizagem e que se detonavam mais incisivas para a elaboração e transformação das estratégias pedagógicas adequadas às características observáveis, foram, sobretudo, registadas nas

notas de campo e suportadas nos processos de observação, pelo facto de, para a formanda, se revelarem como recurso imediato às reflexões elencadas nos diferentes momentos da ação. Contudo, num futuro momento interventivo, a mestranda considera que a construção de instrumentos de avaliação mais criteriosos, mediante os descritores de desempenho inerentes a cada área curricular, principalmente ao nível de Português, Matemática e Estudo do Meio, no que se refere ao cariz cognitivo, poderão evidenciar-se como uma mais valia para um processo de desenvolvimento profissional mais profícuo. Nesta conformidade, a mestranda reflete que a adoção desta estratégia confere uma análise mais específica em relação às aprendizagens elencadas e possíveis dificuldades presentes. Deste modo, a estagiária reconhece que este critério falhou, durante a sua ação interventiva, resultando esta reflexão como possibilidade de transformação de futuras práticas, no qual a relevância conferida aos instrumentos de avaliação formativa será tida em consideração.

Remetendo agora as reflexões para a autoavaliação dos alunos, o processo conferido a esta tipologia foi orientado através da construção de uma tabela de pontuações, construída pela estagiária, inicialmente integrada na área curricular de Matemática, tal como fora explanado no subcapítulo destinado à ação. Devido à metodologia conferida a este recurso, já elucidada, a tabela construída não só se destacou como processo de reconhecimento da evolução altitudinal e cognitiva de cada aluno, mas também, no sentido de uma heteroavaliação, ajudando os alunos a compreender que competências deveriam trabalhar para que a sua bicicleta percorresse uma maior distância. Porém, a mestranda reconhece que para que a autoavaliação se despoletasse de modo mais consciente, por parte dos alunos, seria pertinente desenvolver mais estratégias, no qual os parâmetros de reflexão estivessem visíveis, por forma a potenciar uma maior interpretação sobre o seu percurso académico e pessoal.

Em suma, e com base na metodologia de avaliação assente em diferentes tipologias, a mestranda perspetiva que, neste campo, deverá desenvolver uma maior competência, uma vez que poderia ter elencado ainda mais as estratégias e os recursos, principalmente, no que se refere à avaliação das aprendizagens nas diferentes áreas curriculares, por forma a reger a sua ação de um modo mais criterioso em função das aprendizagens promovidas.

Por forma a concluir o presente capítulo, ressalva-se o desenvolvimento da prática pedagógica da formanda na valência de 1º Ciclo do Ensino Básico, suportada em pressupostos teóricos e legais ilustrados no primeiro capítulo, ajustados à individualidade do contexto educativo e do grupo de alunos com que preconizou a sua ação, exposta no anterior capítulo, mediante um processo de investigação-ação cíclica.

METARREFLEXÃO: OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL

“É este o poder dos professores: só há educação adequada, só há qualidade da educação se eles a construírem, se eles inovarem. [...] É um poder que só eles podem conquistar” (Campos, 1996, p. 18, citado por Moreira, 2000, p. 147).

A conclusão do presente relatório convida, agora, a uma reflexão final de índole metarreflexiva sobre todo o percurso de formação da mestranda, ao longo deste ciclo de estudos, visando à qualificação profissional no âmbito da Educação Pré – Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Por outro lado, e, em função deste desenvolvimento profissional, ressalva-se, igualmente, uma regulação da identidade pessoal da formanda, que muito contribuiu, também, para a forma como a mesma perspetivou a prática pedagógica, resultante do explanado no capítulo anterior, bem como o modo como aspira o seu futuro profissional. Nesta perspetiva, este revela-se, ainda, um momento oportuno para o testemunho de uma consciência sobre o desenvolvimento profissional com base numa articulação e compreensão dos conteúdos explorados e convocados na Prática Pedagógica Supervisionada. Esta consciência realiza-se mediante uma síntese analítica, que pretende contemplar a identificação das potencialidades e dos constrangimentos nutridos durante este percurso formativo, em busca de uma construção e desenvolvimento de competências profissionais e de novas aprendizagens. Por outras palavras, esta parte final do relatório de estágio surge, assim, na perspetiva de Shön (1987, citado por Sá- Chaves, 2002, p. 112) como uma oportunidade “... de o sujeito reflexivo [poder] tornar-se objecto da sua própria reflexão [...] cada vez mais consciente do seu próprio poder transformador, imprimindo novas intencionalidades às deliberações práxicas que exerce”.

Tendo por base o disposto no início deste documento, o percurso de formação que este Mestrado abarca, visa a construção de um perfil de educação de cariz generalista com base num perfil misto, pelo facto de incorporar dois níveis educativos, ao nível da Educação Pré – Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nesta conformidade, segue-se uma análise que

tenciona elucidar perspectivas concernentes ao percurso de desenvolvimento da estudante, socorrendo a observações e comparações no que se refere ao desenvolvimento de competências e aprendizagens no âmbito profissional, construídas nos contextos educativos.

É importante relembrar que os estágios pedagógicos desenvolvidos pela mestranda não se incluíram na mesma instituição, pertencendo assim, a agrupamentos e localidades diferenciadas. Deste modo, considera-se, uma vantagem quando as interações pedagógicas ocorrem na mesma realidade educativa, já que, tendo em consideração a ambivalência do presente Mestrado, as mesmas promovem o diálogo entre a equipa educativa, neste caso, entre educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Sendo assim, em cooperação, estes profissionais de educação poderão trabalhar no sentido de “... envolve[r] estratégias de articulação que passam não só pela valorização das aquisições feitas pela criança no jardim de infância, como pela familiarização com as aprendizagens escolares formais” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro). Contudo, estas perspectivas não estiveram patentes no percurso formativo da estagiária, não só pelas razões já explanadas, mas também pelo facto de, ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico, o par pedagógico ter integrado uma turma do 3º ano de escolaridade, após ter interagido com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, no âmbito da Educação Pré – Escolar.

Observe-se que, em confluência com o expresso no documento regulador anteriormente citado, um seguimento educativo, de modo articulado, revela-se preponderante para o desenvolvimento de competências das crianças e posterior sucesso das suas aprendizagens, concluindo Serra (2004, p.78) que “através da articulação curricular, poder-se-á estabelecer uma conexão entre as partes, de forma que escola e jardim-de-infância se organizem em função dos diferentes períodos de vida que as crianças atravessam”. Nesta conformidade, a mestranda considera que a formação a que se dispõe, enquanto profissional generalista no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, possibilita-lhe uma edificação de saberes e uma perspectiva ampliada, que, por sua vez, potenciam um conhecimento mais profícuo no que se refere a esta continuidade articular entre estes dois níveis educativos. Deste modo, e, candidatando-se a formanda a uma profissão

com um perfil de educação duplo, a mesma reconhece a importância de existir uma articulação presente nas diferentes etapas do percurso educacional, suportando uma continuidade gradual, com o objetivo de cada uma delas patentear uma função complementar em detrimento da anterior (Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007).

Embora a mestranda não tivesse interagido com as crianças de ambas as instituições educativas onde desenvolveu o seu estágio, em anos transatos, a mesma, na sua ação, considera ter assumido a criança em função do seu histórico de vida. Por outras palavras, considera que é importante atender ao processo de desenvolvimento progressivo das crianças e à sua história de vida, acreditando que as marcas e vivências do seu Passado repercutem as suas ações no Presente e os cidadãos em formação que serão no Futuro.

A par do reconhecimento de uma continuidade articular fulcral no cerne educativo, manifestada pela formanda, posteriormente, continuam as reflexões em prol do seu percurso de formação, convocando, agora, uma compreensão sobre a influência dos referentes teóricos, conceituais e legais que sustentaram as ações interventivas ao longo dos momentos de estágio na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. O intuito de as reflexões construídas no primeiro nível de educação supracitado foi instigar uma melhoria das práticas ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico. Tudo isto despoletou competências e aprendizagens que deste percurso resultaram, tendo as mesmas constituído a relevância fulcral para uma maior consciencialização, em função de uma atitude indagadora e investigativa sobre a realidade educativa. Nesta perspetiva, a mestranda manifestou, ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada, uma atitude gradualmente reflexiva, por forma a desenvolver na sua prática ações adequadas às especificidades de cada contexto educativo dos quais foi interagindo. Deste modo, surgiu a necessidade de adotar estratégias em função de uma intervenção pedagógica baseada na metodologia de investigação/ação, evidenciada por etapas, através de processos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação.

Iniciando pelo processo de observação, importa lembrar que este emergiu sobre uma interpretação e integração nos dois contextos de educação, para que, desse modo, fosse tida em consideração uma planificação, apropriada aos fenómenos observados. Neste campo, as competências adquiridas pela formanda na valência de Educação Pré-Escolar, encaminharam a um novo

processo de observação no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico, mais analítico e assente nas diversas dimensões do cerne educativo, com o auxílio dos instrumentos de observação construídos.

No que se refere ao processo de planificação, e, principalmente, na intencionalidade pedagógica acionada nos percursos de aula elencados, esta revelou ter sido uma das componentes no qual a formanda manifestou uma evolução significativa, principalmente no 1º Ciclo do Ensino Básico, pela forma como, gradualmente, foi sendo capaz de articular as áreas do saber, a par das aprendizagens construídas pelos alunos. Porém, a mestranda considera que esta evolução adveio das competências, neste âmbito, adquiridas no estágio na Educação Pré-Escolar que, ao nível da planificação, resultaram de critérios distintos.

No que reporta ao 1º Ciclo do Ensino Básico, a planificação decorreu dos documentos orientadores da mesma, através dos fundamentos curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico, das Metas Curriculares e de Aprendizagem, das planificações mensais delineadas pelo agrupamento e da planificação anual de atividades definida pela instituição. Nesta conformidade, a discente definiu a sua ação prática em articulação com as matrizes preconizadas pelos documentos supracitados, associados a estratégias pedagógicas motivadoras à participação dos alunos, que atendessem à sua curiosidade. Ao mesmo tempo, esperava-se que dessa sua envolvimento, resultassem aprendizagens que se revelassem estimulantes e com significado para a construção do seu próprio conhecimento. Observe-se que, embora a mestranda não pudesse descurar a sua ação, suportada pelos documentos reguladores, e, tendo sentido que ao nível da Educação Pré-Escolar os interesses e necessidades das crianças eram tidos em maior consideração, a mesma pensa ter revelado um esforço significativo para manter estes fundamentos ao longo do estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico. Este pensamento resulta da envolvimento e adesão gradual da turma perante as estratégias promovidas, já que, dadas as características demonstradas pelo grupo de alunos, evidenciadas em capítulos próprios, a mestranda, desde o início, perspetivou que para conquistar alguns alunos, principalmente os de etnia cigana e os que revelavam dificuldades de aprendizagem, seria pertinente partir dos seus interesses e dos estilos de aprendizagem próprios. Isto despoletou uma transformação do pensamento

das crianças através de diferentes oportunidades de aprendizagens, no que se refere ao significado que conferiam à escola.

Deste modo, a estudante, uma vez mais, reforça a sua interação no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que, por vezes, surgia o sentimento de uma impotência em relação à possibilidade de estar ou não a conseguir conferir uma transformação das oportunidades que, por sua vez, pudessem ter impacto no crescimento académico e pessoal daquelas crianças. Note-se que o desânimo por vezes manifestado, por parte da discente, recaía de uma preocupação acrescida no que concerne a uma mudança de atitudes perante a escola e a vida que, desde logo, a estagiária considerou ser a chave para uma nova postura de estar consigo próprios e com os outros, que consequentemente estava também sobre a influência do modo de agir sobre as aprendizagens. Assim, a formanda perspetiva que a sua interação no contexto se destacou de forma positiva na vida daquele grupo de crianças, muito pela diversidade de estratégias e recursos utilizados, já que a mesma foi capaz de observar que, no meio de um nevoeiro e absentismo de sentimentos, as mesmas estratégias apelaram ao desenvolvimento de uma sensibilidade criativa facilitadora à aprendizagem dos conteúdos (Alarcão, 1996b). Este pensamento resulta da regular consciência sobre a relevância de desenvolver na sua ação estratégias e recursos diversificados, que, em simbiose, pudessem estar adequados às características da turma, a uma maior consciencialização perante a gestão de tempo e imprevistos, que, concomitantemente, exigiam uma planificação cada vez mais flexível, e, ainda, face a uma maior assertividade em função de uma melhor gestão do grupo. Nesta conformidade, e tendo por base as reflexões anteriormente referidas, a mestranda considera ter contribuído para um clima interativo na sala de aula, no qual sente que em cada atividade proporcionada deixou também um pouco de si e do modo como esta perspetiva o ensino, no qual Medina (1990, p.405, citado por Vilar, 1998, p.24) defende que ensinar é, de facto, “mostrar a totalidade da nossa pessoa e oferecer um estilo de trabalho que lhes propicie a aprendizagem”.

No que concerne à gestão do tempo esta revelou-se uma das maiores dificuldades da mestranda, nas duas valências educativas, mas com uma maior incidência no último contexto de estágio, ao longo das semanas da prática. A formanda acredita que as incidências temporais derivaram de planificações que, com o passar de um maior conhecimento sobre o contexto e sobre as

aprendizagens das crianças, exigiam estratégias pedagógicas cada vez mais diferenciadas. Nesta conformidade, sentiu que atividades diversificadas e percursos de aula com maior articulação entre si, careciam de uma gestão de tempo adequada a cada momento de atividade.

Embora, a mestranda considere que a gestão do tempo é necessária para o modo como o percurso de aula é viabilizado, para que nenhuma das fases preconizadas seja suprida em função da construção das próprias aprendizagens, a mesma pensa ter sido positivo que, para uma promoção de diferentes aprendizagens, individuais e coletivas, os percursos de aula potenciados tivessem tomado o rumo evidenciado, mesmo que por vezes, daí adviesse uma maior dificuldade na gestão temporal. Ao mesmo tempo, a mestranda destaca como positiva a configuração pedagógica proporcionada já que, as dificuldades e imprevistos sentidos, proporcionaram um maior sentido crítico sobre a sua prática, uma maior gestão na flexibilização das planificações, no qual, futuramente, as experiências vividas ao nível da dimensão temporal possam ser, progressivamente, transformadas na sua ação prática.

Torna-se, ainda, importante refletir sobre o percurso da formanda durante a interação com os centros de estágio, no que se refere a um dos processos integrados na investigação/ação, entre eles a avaliação. Em ambos os contextos de estágios a avaliação do processo de ensino e aprendizagem das crianças incidiu-se, essencialmente, por uma atitude cada vez mais observadora da mestranda em associação com o diálogo estabelecido entre a díade de estágio, os orientadores cooperantes, bem como, com os supervisores institucionais. Em associação, as reflexões que, das atividades desenvolvidas desencadeavam, no que remete para o crescimento cognitivo das crianças, eram, e, essencialmente, em relação ao 1º Ciclo do Ensino Básico, expostas nas notas de campo que diariamente a mestranda ía realizando e, ainda, mediante as grelhas de avaliação construídas. Por outras palavras, a mestranda considera que os instrumentos construídos para a sua reflexão avaliativa, em função do percurso de aprendizagem das crianças, revelaram-se como uma mais valia para que, dos mesmos, resultassem planificações e, naturalmente, atividades que cada vez mais fossem capazes de responder aos descritores de desempenho estipulados, bem como à transformação das oportunidades de

aprendizagem, não só ao longo do estágio, mas que também daí resultassem como aprendizagens para o seu futuro profissional.

Embora, ao nível de 1º Ciclo do Ensino Básico a estratégia de avaliação da sua ação interventiva, bem como do progresso académico dos alunos, se tivesse destacado, maioritariamente pelas notas de campo, como forma de “... adoptar e desenvolver procedimentos e modos de organização que estejam de acordo com o seu estilo pessoal e o fim em vista” (Ramos & Gonçalves, 1996, p.137), ou seja, pelo modo como parecia ser mais significativo para a formanda realizar a sua reflexão avaliativa, a mesma revela a consciência de que na sua ação futura seja necessário construir instrumentos de avaliação em função de critérios de desempenho mais específicos, em cada uma das áreas curriculares. Este pensamento configura-se em função de uma intenção investigativa e indagadora sobre a ação que a discente pensa ter revelado ao longo do seu percurso formativo. No entanto, considera que se a avaliação tivesse sido mais criteriosa, desenvolvida em tabelas com parâmetros ainda mais específicos, seria possível uma maior construção reflexiva sobre o papel e a importância da ação docente na aprendizagem dos alunos. Assim, revelando algumas falhas no âmbito dos instrumentos de avaliação, que poderiam ter sido mais diversificados, a formanda destaca esta aprendizagem pelo erro como possibilidade de poder constituir-se novas competências neste âmbito, ao longo da sua experiência profissional, acreditando que quando na prática existem determinadas dificuldades e fracassos no decorrer da ação, os mesmos podem ser percecionados em função de um maior empenhamento para o trabalho futuro. É nesta conformidade que Dewey (1910, p.78, citado por Lalande & Abrantes, 1996, p.50) afirma que este espírito de reflexão transparece “... aquele que melhor observa, [...] raciocina e verifica hipóteses [...] e que, no futuro, aproveita mais dos erros cometidos no passado [...]”.

Após, as últimas reflexões, a estudante defende que os estágios realizados proporcionaram momentos de a mesma poder assumir-se enquanto profissional e pessoa, através da construção de pensamentos reflexivos com base num presente e num um futuro educacional, sobre diferentes interpretações em função dos modos de agir suportados pela recriação, transformação e inovação da prática pedagógica, no qual Alarcão (1996a, p.18) considera que só assim é que o profissional visa a transformação do ensino “... se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer”. Neste sentido, e, sobre este

propósito de uma constante aprendizagem sobre a realidade educativa, incluindo a ação interventiva e ainda a dimensão colaborativa com outros atores do processo educativo, destacando, essencialmente, o par pedagógico, os orientadores cooperantes e supervisores institucionais, ao longo dos estágios, revela-se pertinente, agora, o desenvolvimento de uma reflexão sobre o processo de supervisão.

Os momentos de supervisão proporcionaram oportunidades de espaço de diálogo, interpretados como circunstâncias onde foi privilegiada a integração de competências e de consciencialização dos modos de agir de cada interveniente, no sentido de uma constante aceitação dos desafios que a interação com os contextos foi proporcionando (Alarcão, 1996b). Deste modo, a mestranda procurou que estes momentos de diálogo colaborativo, e também consigo mesma, contribuíssem para que tivesse “... mais controlo sobre os seus próprios processos instrucionais através da compreensão do que faz, do que vê fazer e do que se passa na sala de aula” (Amaral, et al, 1996, p.110), atendendo, assim, a uma focalização constante sobre o processo de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, sobre uma construção personalizada em relação à sua identidade profissional. Deste modo, o processo de supervisão, relevou-se fulcral para o seu processo formativo e de contínua aprendizagem residente na possível construção de novas práticas, cada vez mais adequadas aos desafios, como se surgisse com o propósito de “inovar num processo de produção de inovação” (Moreira, 2000, p.139), onde se ambicionam momentos de transformação e de alternativa à prática pedagógica.

A formanda considera que neste percurso de formação, ao nível do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, com o propósito da obtenção da profissão de docente generalista, foi possível desenvolver de forma processual, durante todo o período de articulação das aulas teóricas e práticas, dos seminários e dos estágios nos diferentes níveis educativos, competências importantes para uma profissão na área da educação que se imperam conscientes face às realidades e complexidades do quotidiano educativo, inerentes a uma sociedade de contínua transformação. Nesta conformidade, foi potenciado um processo reflexivo para agir autonomamente, ou seja, para orientar a aprendizagem, na capacidade de definir objetivos pessoais e profissionais, de gerir o tempo e o espaço, de avaliar os processos, bem como de elencar estratégias pertinentes à

aprendizagem (Holec,1989, citado por Alarcão, 1996b). Por outras palavras, este percurso de formação emergiu no âmbito de um maior conhecimento sobre o que é ser-se Educador, ou seja, de interpretar “... quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade” (Alarcão, 1996b, p.177).

Embora se designe como uma fase final de reflexão, é assentido que este momento não determina a finalização do processo de aprendizagem profissional e pessoal que foi construindo, já que, “o professor é uma pessoa, [...], um ser ainda em desenvolvimento com um futuro de possibilidades e um passado de experiências” (Alarcão & Tavares, 1987, p.43, citado por Cardoso, et al, 1996, p.81). Deste modo, durante a sua caminhada no meio educacional, a mestranda terá de encarar a formação docente como incessante, integrada numa visão espiral de investigação-ação, sendo, desse modo, possível, reconstruir os seus referentes teóricos e concetuais ao longo da sua experiência, por forma a desenvolver práticas educativas cada vez mais apropriadas às carências de uma sociedade em persistente mudança. E é sobre este princípio que se declara, portanto, o desafio dos docentes, no qual, e retomando para a citação inicial deste momento de reflexão, a eles é oferecido o poder de transformação de oportunidades, onde inovar é essencial para que exista a renovação de uma educação adequada às diversas realidades. Por outras palavras, os desafios que se avizinham, em prol de uma nova etapa formativa da mestranda e de constante aprendizagem ao longo da vida, intrínsecos à propagação dos discursos ideológicos de mudança em educação (Roldão, 2000), apelam a uma inovação imbuída num conflito reflexivo consigo mesma, no sentido de aprofundar e consciencializar-se em relação ao saber profissional e a toda a dinâmica educativa.

E é este, assim, o poder do profissional de educação: ser capaz de interrogar-se

sobre o sentido dos seus conhecimentos e das suas práticas e sobre a pertinência das suas decisões [tornando-se] capaz de participar na definição do seu próprio programa de desenvolvimento profissional e pessoal [onde] reside o seu maior ou menor grau de autonomia e a possibilidade de se manter, profissionalmente, vivo (Sá-Chaves, 2002, p.52).

BIBLIOGRAFIA

- Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços (2013). *Projeto Educativo 2013-2014: Promover o Sucesso, Prevenir a Exclusão*. Porto: Agrupamento de Escolas Inter Municipal de Pedrouços.
- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (coord.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.9-40). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In Alarcão, I. (coord.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.171-188). Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (2000). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: Uma perspectiva integradora de mudança. *Revista Território Educativo*, 7, 33-42.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In Alarcão, I. (coord.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto: Porto Editora
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Arends, R., I. (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw – Hill.
- Baptista, V. R. & Ramos, J.L. (1997). *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem*. (pp. 31 - 44). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação. Acedido abril 29, 2014, em [C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado%20-%20Paulo%20Reis.pdf](#).
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da educação: concepção antinómica da educação*. Porto: Edições Asa.
- Canez, C. N. (2008). As TIC em Portugal. Uma estratégia inovadora, uma viragem no paradigma. In Fonseca, A. et al (coord.), *Aprender e Ensinar no Jardim de Infância e na Escola* (pp.105-118). Chamusca: Edições Cosmos.

- Cardoso, C. (2001). A formação de professores para a diversidade. In Cardoso, C. et al (coord.). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* (pp.65-68). Lisboa: Centre de recherches tsiganes.
- Cardoso, A. M. et al (1996). O movimento da autonomia do aluno. In Alarcão, I. (coord.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 63-88). Porto: Porto Editora
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Carneiro, R. (2001). Prefácio. In Cardoso, C. et al (2001). *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* (pp.7-10). Lisboa: Centre de recherches tsiganes.
- Carvalho, A. D. & Baptista, I. (2004). *Educação social: fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Costa, M. H. & Paixão, M. F. (2004). Investigar na e sobre a acção através de diários de formação. Procura de compreensão de processos de mudança na prática pedagógica. In Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (coord.), *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 77-106). Porto: Porto Editora.
- Cró, M. L. (2004). Uma experiência de investigação em educação. In Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (coord.), *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 149-166). Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2013). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*. Lisboa: 11x17.
- Dias, C.M. (2009). Olhar com Olhos de Ver, *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 43-1, pp.175-188. Acedido maio 1, 2014, em <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/handle/10316.2/4756>.
- Diogo, F. (1998). *Por um projecto educativo de rede*. Porto: Edições Asa.
- EntreEscolhas Geração D'Ouro (2013). *Reunião Consórcio – EntrEscolhas – Geração D'Ouro*. Acedido dezembro 7, 2013, em <http://prezi.com/ou-bhb8sepwz/reuniao-consorcio-entrescolhas-geracao-douro/>.
- Estrela, A. (1994). *A teoria e a prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4 ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. s.l.: Texto Editora. Acedido maio 2, 2014 em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5509/1/Avaliac%CC%A7a%C%83o%20das%20aprendizagens-Uma%20agenda%2c%20muitos%20desafios.pdf>.

- Filipe, B. (2004). A investigação – acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (coord.), *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas* (pp. 107- 120). Porto: Porto Editora.
- Freitas, C. V. (1997). A integração dos NTI no processo de ensino – aprendizagem. In Freitas, C. V., Novais, M., Baptista, V. R., Ramos, J.L. (coord.), *Tecnologias de Informação e Comunicação na Aprendizagem* (pp. 11- 20). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação.
- Haas, C.M. (2000). A universidade e a formação docente: em busca da formação docente interdisciplinar. In Roldão, M. C & Marques, R. (coord.), *Inovação, currículo e formação* (pp.165-180). Porto: Porto Editora.
- Instituto Nacional de Estatística (2012). *Quadros Resumo–1.01*. Acedido dezembro 9, 2013, em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros.
- Junta de Freguesia de Rio Tinto (2013). *A Fundação*. Acedido dezembro 10, 2013, em www.jf-riotinto.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=8&Itemid=6.
- Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (coord.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 41-62). Porto: Porto Editora
- Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma. O que têm de comum? O que se distingue?*. Acedido abril 29, 2014, em <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>.
- Leite, C. (2002). Construção do Projecto Curricular – A identidade da Escola. *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 43-48. Acedido abril 29, 2014, em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/5527/2/22821.PDF>.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2003). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma: Conceber, gerir e avaliar* (5 ed.). Porto: Edições Asa.

- Madeiras, S. (2000). O projecto “Educar a curiosidade”. In Roldão, M. C & Marques, R. (coord.), *Inovação, currículo e formação* (pp.221-228). Porto: Porto Editora.
- Magalhães, A., Silva, F., D’Armada, F., Lopes, L., Correia, N. & Castro, O. (1999a). *Rio Tinto*. Rio Tinto: Junta de Freguesia de Rio Tinto.
- Magalhães, A., Silva, F., D’Armada, F., Lopes, L., Correia, N. & Castro, O. (1999b). *Rio Tinto*. Rio Tinto: Junta de Freguesia de Rio Tinto.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Morais, C., Miranda, L. (2008). Estilos de aprendizagem: O questionário CHAEA adaptado para língua portuguesa. *Learning Style Review-Revista de Estilos de Aprendizagem*, 1, (1), 66-87. Acedido maio 2, 2014 em ///D:/Downloads/AR2008_Estilos_Aprendizagem.pdf.
- Moreira, M.A. (2000). Para a inovação das práticas supervisoras: um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In Roldão, M. C & Marques, R. (coord.), *Inovação, currículo e formação* (pp.137-150). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J.C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Lisboa: Asa Editores.
- Morgado, J. C., Fernandes, P. & Mouraz, A. (2011). Contextualizar o currículo para melhorar as aprendizagens dos alunos. In Instituto Politécnico da Guarda (coord.), *Atlas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 155-161). Acedido abril 29, 2014, em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/61975/2/77393.pdf>.
- Morissette, D., Gingras, M. (1994). *Como Ensinar Atitudes. Planificar, Intervir, Avaliar*. Porto: Edições Asa.
- Olivera-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves (coord.), *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (pp. 7-14). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2008). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Ramos, M. A. & Gonçalves, R. E. (1996). *As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão* (pp. 123- 150). Porto: Porto Editora.

- Reis, P. (2005). *A construção e a avaliação do projecto curricular de escola/agrupamento: o contributo da referencialização*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga. Acedido ????, em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8153/1/Disserta %](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8153/1/Disserta%20).
- Roldão, M. C. (2000). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. In Roldão, M. C & Marques, R. (coord.), *Inovação, currículo e formação* (pp.121-133). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ruiz, F. V. (2002). *Estilos de aprendizagem en educación primaria*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Simões, C., M. & Ralha-Simões, H. (1999). Pressupostos Curriculares e Construção do Conhecimento Pedagógico. In Marques, R. & Roldão, M., C. (coord.), *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada* (pp. 99 – 111). Porto: Porto Editora.
- Solé, I. & Coll, C. (2001). Os professores e a concepção construtivista. In Coll,C., et al (coord.), *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, F. R. (2000). Formar educadores para a diferenciação curricular e para a equidade: uma preocupação da Universidade dos Açores. In Roldão, M. C. & Marques, R. (org.), *Inovação, Currículo e Formação* (pp. 89-100). Porto: Porto Editora.
- Sousa, J. (2000). *O Professor como Pessoa: A dimensão pessoal na formação de professores*. Porto: Edições Asa.

- Sousa, J. (2001). Um olhar (de um Cigano) cúmplice. In Cardoso, C. et al (coord.), *Que sorte, Ciganos na nossa escola!* (pp.33-52). Lisboa: Centre de recherches tsiganes.
- Sousa, M. R. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade – A alma da arte na descoberta do outro*. Rito Tinto: Lugar da Palavra.
- Tavares, C. F. (2000). Novas competências para ensinar, mais caminhos a percorrer: um percurso. In Roldão, M. C & Marques, R. (coord.), *Inovação, currículo e formação* (pp.25-42). Porto: Porto Editora.
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), 545-598. Acedido dezembro 7, 2013, em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Valadares, J. & Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Edições Técnicas.
- Valadores, J. A. & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.
- Vilar, A. M. (1998). *O professor planificador*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA.

DOCUMENTAÇÃO LEGAL

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. Diário da República– I Série-A, N.º 201. *Princípios orientados da organização e da gestão curricular do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República– I Série-A, N.º 201. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância*

e dos professores dos ensinos básico e secundário. Lisboa: Ministério da Educação.

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

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série – N.º 38. *Regime jurídico de habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.* Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República, 1.ª série – N.º 4. *Apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.* Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República, 1.ª série – N.º 79. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.* Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 129. *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 131. *Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.* Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 10874/2012 de 18 de abril. Diário da República, 2.ª série – N.º 77. *Homologação das Metas Curriculares extensivas às disciplinas de Português, Matemática, Tecnologias de Informação, Educação Visual e Educação Tecnológica.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Flores, P. & Forte, A. (2013). *Ficha curricular da unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação.

Lei n.º 49/2005 de 14 de outubro. Diário da República – I Série, N.º 237. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Assembleia da República.

ANEXO 2 TIPO A

Anexo 2A-I – Horário da turma do 3º/4ºC

	Segunda-feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
9:00h – 10:30h	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
10:30h – 11:00h	Intervalo ou atendimento de Encarregados de Educação				
11:00h – 12:30h	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
14:00h – 15:00h	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Português Matemática	Apoio ao Estudo
15:00h – 16:00h	Educação para a Cidadania	Apoio ao Estudo	Educação Física Expressão Dramática	Expressão Musical	Expressão Plástica
16:30h – 17:30h	Atividades de Enriquecimento Curricular	Atividades de Enriquecimento Curricular	Atividades de Enriquecimento Curricular	Atividades de Enriquecimento Curricular	Educação Moral Religiosa Católica Atividades de Enriquecimento Curricular

Carga horária letiva:

Português 8 horas

Matemática 8 horas

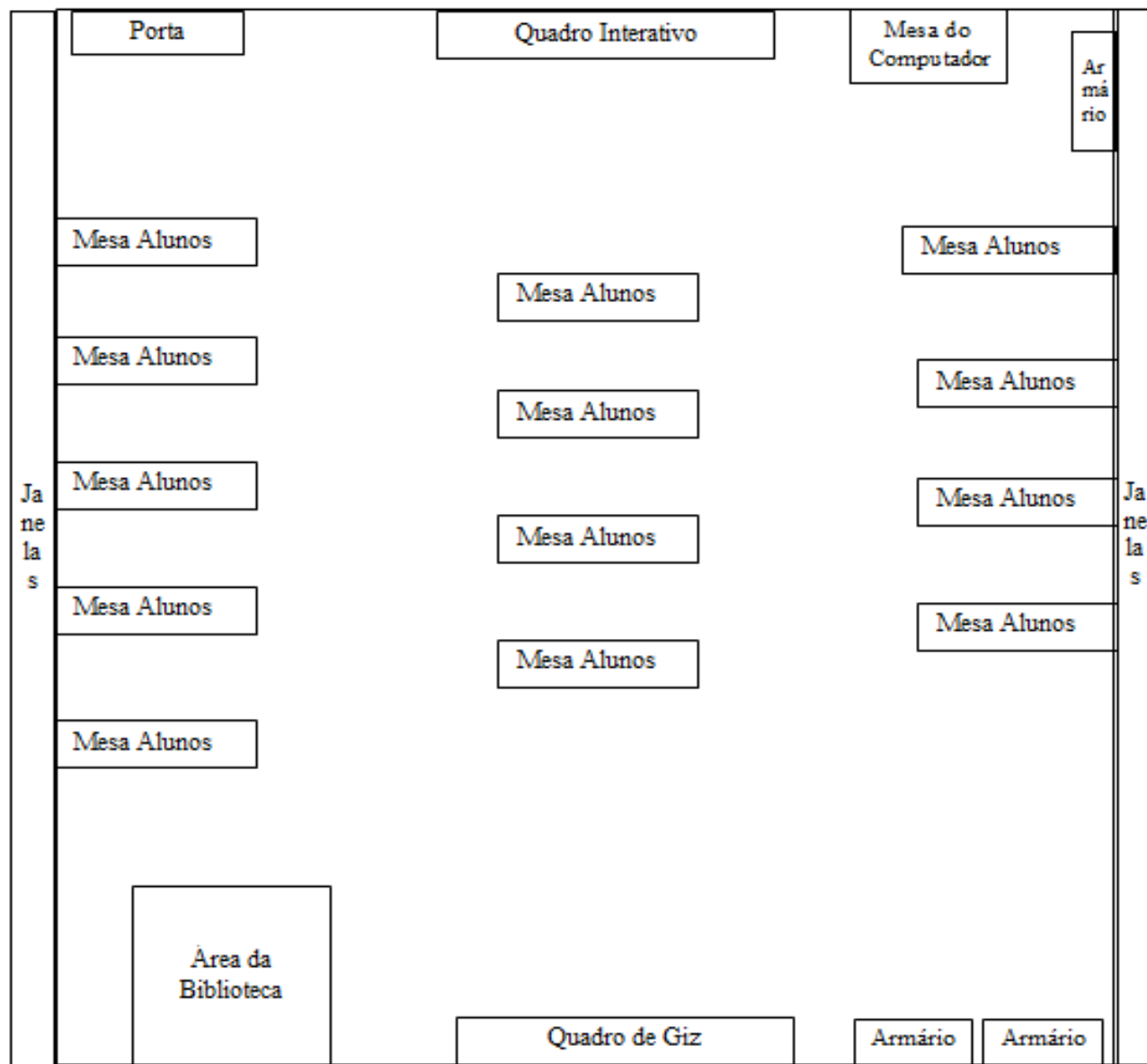
Estudo do Meio 3 horas

Expressões Artísticas e Físico-Motoras 3 horas

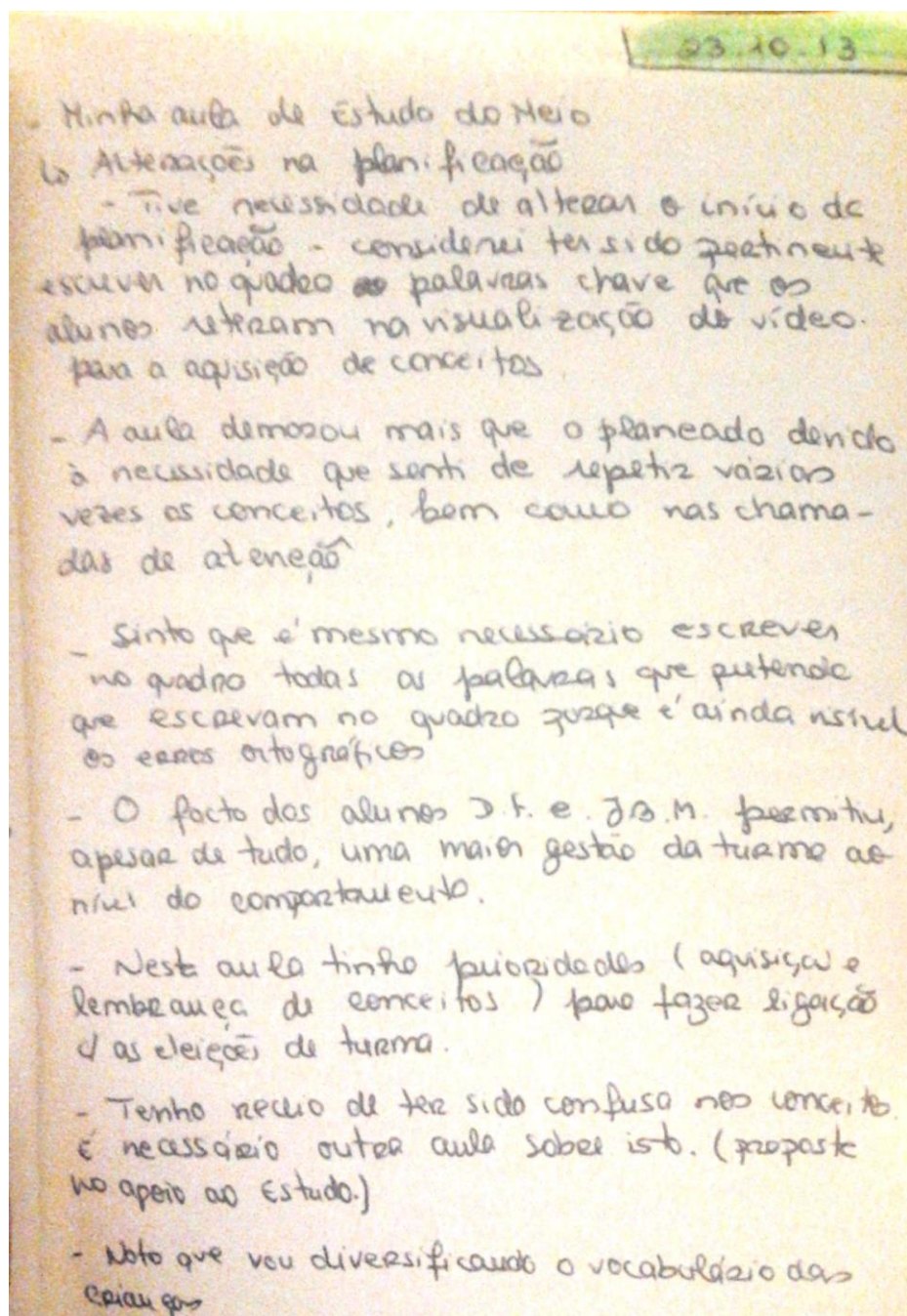
Apoio ao Estudo 2 horas

Oferta Complementar (Educação para a cidadania) 1 hora

Anexo 2A-II – Planta da sala de aula



Anexo 2A-III – Notas de campo



- Trabalho no apêndice do livro
- Números Pares e Impares
- Estudo do Meio

→ Na aula de Matemática os alunos estão muito mais desatentos e desconcentrados

14:00

- Não consegui fazer a 1ª atividade da parte da português da parte da tarde, não finalizando e restante a ainda tinha a parte de estudo do Meio (elipses) para realizar.
- Não tenho solicitado tantas vezes para os alunos se distraírem nos quadros (nas últimas atividades realizadas) → pensar no gesto de sala de aula e nas possibilidades de organização.

- Momento das eleições → pensei num momento de Educação para a cidadania. De modo a que as crianças compreendessem a importância do direito ao voto, do cumprimento que eles têm que obter perante a existência de uma delegada e sub-delegada da turma.

- Houve uma situação de empate e a Inês sugeriu um discurso entre as duas candidatas. Este foi um momento muito enriquecedor para compreender melhor a personalidade destas duas alunas, bem como do restante turma. Perante esta situação mostrei também um pouco mais de mim, da minha opinião perante aquela situação, para os fazer perceber o momento de mudança que deve existir na turma, dizendo "as crianças de hoje são o futuro de amanhã".

Anexo 2A-IV - Planificações**Anexo 2A-IVa – Tabelas de atividades desenvolvidas**

Data	Disciplinas	Atividades
23 de outubro	Estudo do Meio	“Do meu meio à minha turma, este é o momento de ir à urna”
	Português	“Um meio – Uma identidade”
24 de outubro	Português	“Querido amigo...”
	Expressão Plástica	“Correio inter-turma”
1 de novembro	Matemática	“Trocias e baldrocas”
	Português	“A revolta da Natureza”
	Apoio ao estudo – Português e Matemática	“Eu aprendo, tu aprendes, nós aprendemos”
13 de novembro	Português	“Será mentira ou verdade de que está tudo ao contrário?”
	Matemática	“Quem reflete sempre alcança”
	Português	“Se eu ler com entoação vou respeitar a pontuação!”
	Expressão Dramática	“Viver com pontuação e entoação”
14 de novembro	Matemática	“Elementar... meus caros alunos”
	Português	“À descoberta do mundo de Luísa Ducla Soares”
	Estudo do Meio	“Através do Passado hoje refletimos sobre o Presente”
	Educação e Expressão Musical	“Chegou o momento de viver o meu Passado”

Data	Disciplinas	Atividades
15 de novembro	Matemática	“ Os craques da interpretação de dados”
	Português	“ E tudo o vento levou”
	Apoio ao Estudo – Português e Matemática	“Eu aprendo, tu aprendes, nós aprendemos”
	Expressão Plástica	“Ilustrando tudo ao contrário e tudo às direitas”
27 de novembro	Estudo do Meio	“À descoberta das culturas”
	Português	“Leitura Diversificada”
	Expressão Musical	“Cultura musical”
	Expressão e Educação Física - Motora	“Cultura Dançante”
28 de novembro	Português	“Diferentes olhares sobre a vida”
	Matemática	“Os craques da investigação estão de volta, mas agora, com mais “cultura”
	Matemática	“Craques da compreensão”
29 de novembro	Matemática	“Eu gosto é de desafios”
	Português	“História original”
	Apoio ao Estudo – Português e Matemática	“Eu aprendo, tu aprendes, nós aprendemos”
	Expressão Plástica	“Trabalho sonoro”
	Educação para a Cidadania	“Correio da Amizade”

Data	Disciplinas	Atividades
11 de dezembro	Português	“História Original”
	Matemática	“Os operários do Natal fazem estimativas”
	Estudo do Meio	“Tertúlia Cultural”
	Expressão Musical	“Até no Natal o menino é do contra”
12 de dezembro	Matemática	“Aviso: nova leitura de números”
	Português	“Uma Carta expressiva”
	Expressão Musical	“Natal ao ritmo do Hip Hop”
	Português	“Uma carta para ti”
	Expressão Musical	“Até no Natal o menino é do contra”
13 de dezembro	Matemática	“Quem quer ser um craque a matemática?”
	Português	“Afim que operários do Natal somos nós?”
	Expressão Plástica	“Leva contigo o valor da minha amizade”
	Expressão Musical	“Até no Natal o menino é do contra”
15 de janeiro	Português	“Os valores do coração”
	Matemática	“Doutores Craques”
	Matemática	“A que horas é a consulta?”
	Expressão Dramática	“Dia de consulta”

Data	Disciplinas	Atividades
16 de janeiro	Português	“Às voltas com o coração”
	Estudo do Meio	“À descoberta do sistema circulatório”
	Português	“À volta das expressões”
	Expressão Musical	“Cantando com a batida do coração”
17 de janeiro	Matemática	“Calculando os batimentos”
	Português	“À descoberta do corpo humano”
	Apoio ao Estudo – Matemática e Português	“Verdadeiro ou Falso”
	Expressão Plástica	“O que diz o meu coração”

Anexo 2A-IVb – Planificação da manhã de 23 de outubro de 2013

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos
Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto
Turma/Ano 3/4^oC
Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista
Atividades orientadas por: Joana Barbosa
Data: 23/10/13

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração: 1:30H	Estudo do Meio <u>Á Descoberta de Si Mesmo</u> <ul style="list-style-type: none"> A sua naturalidade e nacionalidade 	Atividade: “Do meu meio à minha turma, este é o momento de ir à urna” Estratégias: <ul style="list-style-type: none"> <u>Elemento motivador (3’)</u>: Visualização de uma compilação de vídeos relativamente às últimas eleições autárquicas, mais concretamente em relação aos vencedores a 	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo elaborado pela estagiária Caderno diário Livro de Estudo do Meio (p.21 e p.22) 15 “mapas encaixados” Tubos de Cola Tesouras Caixa de cartão representando uma urna Mesa representando 	Modalidade de avaliação: <ul style="list-style-type: none"> Avaliação diagnóstica Notas de campo Observação do trabalho individual e em grupo Aprendizagens esperadas: <ul style="list-style-type: none"> Distinguir freguesia/concelho/distrito Esquematizar a relação entre freguesia, concelho, distrito ou

		<p>presidente da junta de freguesia de Rio Tinto, Câmara Municipal de Gondomar e Câmara Municipal do Porto (elaborado pela estagiária)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre o visionamento do vídeo (5') - Diálogo através da comparação entre o vídeo visualizado e as páginas 21 e 22 do livro de Estudo do Meio relativamente à distinção entre freguesia, concelho e distrito (10') - Leitura e análise das páginas 21 e 22 do livro de Estudo do Meio (10') - Recorte e colagem de um “mapa encaixado” relativamente ao distrito do Porto, Concelho de Gondomar e Freguesia de Rio Tinto (10') - Registo no caderno diário do título da atividade 	<p>uma mesa de voto</p> <ul style="list-style-type: none"> - 15 boletins de voto de tamanho A5 - Computador - Quadro Interativo - Canetas para quadro branco - Projetor - Galhardetes da freguesia de Rio Tinto e município de Gondomar 	<p>região autónoma e país.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender a importância da existência de um presidente de freguesia, câmara municipal, bem como de delegado de turma
--	--	---	---	---

		<p>(2')</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diálogo acerca dos possíveis significados que poderão transmitir o título da atividade (3') - Observação e diálogo de galhardetes relativos à bandeira da freguesia de Rio Tinto e do município de Gondomar (4') - Registo no caderno diário dos direitos e deveres do delegado de turma, bem como dos restantes elementos que a constituem, sugeridos pelos alunos (15') - Eleição do delegado de turma, através da simulação de uma mesa de voto com a respetiva urna e os boletins de voto (16') - Registo no caderno diário da pontuação 		
--	--	--	--	--

		atribuída a cada um dos elementos da turma (12')		
Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração: 01:30H	<p>Língua Portuguesa</p> <p><u>Oralidade</u></p> <p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Informação essencial e acessória • Ideia principal • Instruções, indicações <p>Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Planificação do discurso: tema; 	<p>Atividade: “Um meio – Uma identidade”</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Elemento motivador</u> (2’): audição de sons característicos aos ambientes da cidade - Observação e análise das imagens presentes na página 22 do livro de Língua Portuguesa, em grande grupo (8’) - Audição da Ficha 2 presente no e-manual do Aluno – CD – ROM (3) - Realização dos exercícios propostos na página 23 do livro de Língua Portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Língua Portuguesa - Computador - Quadro Interativo - Canetas para quadro branco - Projetor - Ficheiro em formato áudio de sons característicos aos ambientes de cidade e aldeia - e- manual do aluno – CD –ROM 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação essencial; - Realizar deduções e inferências; - Recontar, contar e descrever - Descobrir pelo contexto os temas a serem abordados - Distinguir pelo contexto as características constituintes à cidade e à aldeia - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista através dos discursos ouvidos

	<p>seleção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relato, reconto, descrição • Informação, explicação, aviso, pergunta, pedido, recado, instrução 	<p>relativos à audição do CD – ROM (5')</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correção do exercício anteriormente mencionado (5') - Levantamento das concepções prévias relativamente às questões de pré leitura referentes ao texto “A minha aldeia”, disponível no livro de Língua Portuguesa (4') 		<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e identificar a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar - Mobilizar conhecimentos prévios - Localizar a informação a partir de palavras ou expressões – chave; - Ler textos narrativos - Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da ação.
	<p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta • Instruções, indicações • Textos narrativos • Organização da informação: • Sentidos explícitos e implícitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto “A aldeia da avó” presente na página 26 do Livro de Língua Portuguesa (8') - Interpretação do texto, em grande grupo, estabelecendo semelhanças e diferenças com as imagens anteriormente analisadas no livro (12') - Realização dos exercícios 2, 3, 4, 5, individualmente (15') 		<p>Comentário [P1]: Podia fazer algo relativamente ao filme apresentado sobre Rio Tinto</p>

	<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none">• Registo e organização da informação• Personagens e ação	<p>- Correção dos exercícios anteriormente mencionados (12')</p> <p>- Realização do exercício 6 em grande grupo (16')</p>		
--	---	---	--	--

Anexo 2A-IVc – Planificação do dia 1 de novembro de 2013

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos

Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto

Turma/Ano 3/4ºC

Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

Estagiária observada: Joana Barbosa

Data: 01/11/13

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração: 1:30H	<p>Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p>Subdomínio: Números Naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> Sistema de 	<p>Atividade: “Trocacastros e baldrocas”</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <u>Elemento motivador (4’):</u> Leitura de um livro presente na zona da biblioteca, na sala de aula, intitulado por “O banqueiro”, pela estagiária Registo do nome da atividade no caderno diário 	<ul style="list-style-type: none"> Livro “O banqueiro” Livro de Matemática do 3º ano “A grande Aventura” da Texto Editores 8 dados de pintas 5 MAB Quadro interativo Projeto Canetas de escrita para quadro branco 15 guiões de orientação de registo do “Jogo do Banqueiro” 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> Avaliação diagnóstica Notas de campo Observação do trabalho individual e em grupo Grelhas de avaliação <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Resolver problemas: juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar Comunicar e raciocinar matematicamente

	<p>numeração decimal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição • Subtração 	<p>(2')</p> <p>- Diálogo sobre a relação do título do livro lido anteriormente com o título da atividade (2')</p> <p>- Leitura e interpretação da página 26 do livro de Matemática em paralelo com a exploração do MAB, por cada aluno (9')</p> <p>- Diálogo sobre os números que o MAB pode representar – descodificação do valor das placas, barras e cubos (5')</p> <p>- Realização dos exercícios 1.1 e 2 da página 10 do livro de Matemática (10')</p> <p>- Divisão da turma em 5 grupos constituído por 3 elementos (2')</p> <p>- Projeção no quadro interativo, leitura e</p>	<p>- Documento com as regras do “Jogo do banqueiro”</p>	<p>- Ler os numerais tendo em conta a classe pertencente</p>
--	--	--	---	--

Comentário [P1]: Da página? Não será do desafio matemático? Ou exercício ...

Comentário [P2]: Gostei do jogo. Parabéns!

Comentário [P3]: Não explica o objetivo

		<p>interpretação das regras do “Jogo do Banqueiro” e interpretação das mesmas (cf. Anexo A1) (5’)</p> <p>- Distribuição, leitura e interpretação de um guião de orientação de registo do “Jogo do banqueiro” (cf. Anexo A2) (10’)</p> <p>- Realização do “Jogo do Banqueiro” – em paralelo com o preenchimento do guião orientador de registo (25’)</p> <p>- Correção e discussão sobre os resultados obtidos no guião de orientação do “Jogo do Banqueiro” (20’)</p>		
--	--	---	--	--

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração: 01:30H</p>	<p>Língua Portuguesa</p> <p><u>Oralidade</u></p> <p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Informação essencial e acessória • Ideia principal • Intencionalidade comunicativa <p>Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Entoação • Planificação do discurso: tema; seleção e hierarquização da 	<p>Atividade: “A revolta da Natureza”</p> <p>-Elemento motivador: Luzes da sala de aula apagadas (1’)</p> <p>- Projeção no quadro do texto presente no livro de Português (sem título intencionalmente), da página 38 (cf. Anexo A3)</p> <p>Audição do texto (3 vezes) e encenação do mesmo, através da criação sonora que o mesmo parece suscitar, por parte da estagiária (20’)</p> <p>- Realização dos exercícios, 1 e 2, de interpretação do texto, da página 38 do livro de Português, em grande grupo (10’)</p>	<p>- Livro de Língua Portuguesa</p> <p>- Computador</p> <p>- Quadro Interativo</p> <p>- Canetas para quadro branco</p> <p>- Projetor</p> <p>- Lua em cartão</p> <p>- 6 nuvens de tamanho A3 em cartolina</p> <p>- 6 pequenas cruzetas</p> <p>- 6 fios de sediela</p> <p>- 3 radiografias</p> <p>- 2 paus de chuva</p> <p>- 1 tubo de plástico</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação essencial; - Realizar deduções e inferências; - Recontar, contar e descrever - Descobrir pelo contexto os temas a serem abordados - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista através dos discursos ouvidos - Compreender e identificar a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar - Mobilizar conhecimentos

Comentário [P4]: São os descritores

	<p>informação essencial de acordo com o objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relato, reconto, descrição <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta • Textos narrativos • Organização da informação: • Sentidos explícitos e implícitos • Intenção comunicativa (recriar, mobilizar a ação) • Informação relevante e acessória • Assunto e ideia principal • Leitura orientada 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização dos exercícios 3, 4 e 5 individualmente (10') - Correção dos mesmos exercícios em grande grupo (10') - Interpretação do texto pelos alunos, tendo em conta a ação da estagiária anteriormente visualizada (nesta atividade, entre 1 a dois alunos leem o texto, os outros procedem à criação sonora e os restantes acompanham a leitura) (39') 		<p>prévios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos narrativos - Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da ação - Ler de acordo com orientações estabelecidas - Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, gestual, corporal) - Usar vocabulário adequado - Expressir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor.
--	--	--	--	---

	<p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo e organização da informação • Personagens e ação 			
Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 14:00H Fim: 15:00H Duração: 01:00H	<p>Apoio ao Estudo</p> <p>Português</p> <p><u>Oralidade</u></p> <p>Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário <p><u>Compreensão oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre os sons 	<p>Atividade: “Eu aprendo, tu aprendes, nós aprendemos”</p> <p>Nota: As atividades irão ser realizadas de um modo paralelo em pequenos grupos e individualmente, tendo em conta as observações das aprendizagens dos alunos, ao longo das últimas semanas da prática, essencialmente em relação às áreas curriculares de Matemática e ao Português</p>	<ul style="list-style-type: none"> - tampas de garrafas plástico - dois sacos de pano - Imagens reais - caixas de cartão 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar palavras através do esquema rimático a que lhes pertence - Classificar palavras quanto ao número de sílabas

Comentário [P5]: Muito importante

	<p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo e organização da informação <p><u>Gramática</u></p> <p>Conhecimento explícito da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sílabas tónicas • Sons e fonemas • Divisão silábica <p>Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p><u>Subdomínio:</u> Números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números pares e ímpares 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa das rimas (encontrar palavras que rimam e registar) • Caixas das sílabas (encontrar palavras com a mesma sílaba tónica; encontrar palavras com o mesmo número de sílabas e registar) • Sacos mistério (tendo em conta as imagens apresentadas, o aluno terá colocar em cada saco aquelas que quantificam números pares e números ímpares) 		<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a sílaba tónica - Identificar diferentes estruturas silábicas nas palavras <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir números pares de ímpares - Reconhecer a paridade de um número através do algarismo das unidades
--	---	---	--	---

Comentário [P6]: Gostei da interação

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 15:00H Fim: 15:00H Duração: 01:00H</p>	<p>Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção • Desenho • Recorte e Colagem 	<p>Atividade: “Correio da amizade” (sugerido pela maior parte dos alunos)</p> <p>Nota: Esta atividade terá em conta a continuação do trabalho realizado na semana anterior</p> <p>Colocação das cartas/bilhetes/desenhos na caixa do correio</p> <p>Levantamento do correio recebido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de correio - Fita cola dupla - Velcro - Tubos de Cola - Lápis de cor - Tesouras - Canetas de feltro 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registos estruturados - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação <p>Aprendizagens esperadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se livremente e de forma espontânea - Explorar de diferentes materiais, procurando formas, texturas, cores - Colaborar com os restantes elementos da turma

Anexo 2A-IVd – Planificação semanal de 13 a 15 de novembro de 2013

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos

Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto

Turma/Ano 3/4ºC

Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

Atividades orientadas por: Joana Barbosa

Plano diário do dia 13 de novembro

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração: 1:30H	Português <u>Educação Literária</u> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulário relativo ao livro: (autor, título, subtítulo, capa, ilustração, ilustrador) Informação essencial e acessória Tema e assunto 	Atividade: <i>Será mentira ou verdade de que está tudo ao contrário?</i> Estratégias: <u>Elemento motivador:</u> - Apresentação e diálogo do livro “Poemas da mentira e da verdade” de Luísa Ducla Soares, virado ao contrário, por parte da estagiária, com o objetivo	- Livro de Português do 3º ano “Alfa – Português 3” da Porto Editora - Livro de Fichas de Português - Livro “Poemas da Mentira e da Verdade” de Luísa Ducla Soares - Quadro interativo - Projetor - Canetas de escrita para quadro branco - Guitarra Clássica	Modalidade de avaliação: - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconto • Personagem, espaço, tempo, ação • Expressão de ideias e sentimentos • Regras e papéis da interação oral • Rimas • Declamação • Articulação, entoação e ritmo <p><u>Oralidade</u></p> <p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Informação essencial e acessória • Ideia principal • Intencionalidade comunicativa 	<p>de os alunos tentarem adivinhar como se intitula o primeiro poema a ser explorado na aula: “Tudo ao contrário” (5’)</p> <p>Análise e identificação, em grande grupo, dos elementos paratextuais ao livro (3’)</p> <p>Leitura expressiva do poema “Tudo ao contrário”, por parte da estagiária, ao mesmo tempo que os alunos acompanham a leitura no livro, na página 34 (3’)</p> <p>Leitura expressiva, em grande grupo, do poema com o objetivo de preparar os alunos para a memorização do mesmo de um modo ritmado, tendo em conta a segunda tarefa posterior (7’)</p> <p>Interpretação do poema,</p>		
--	--	---	--	--

	<p>Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Entoação • Planificação do discurso: tema; seleção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objetivo • Relato, reconto, descrição <p><u>Leitura e Escrita</u></p>	<p>pelas estagiárias, com o acompanhamento da guitarra clássica e com base na música “Oh Laurindinha” (5’)</p> <p>Repetição do poema musicado, pela turma, inicialmente por estrofes e, seguidamente, na integra¹ (5’)</p> <p>Leitura silenciosa do poema “O que uma criança sofre” da página 35, por parte dos alunos (10’)</p> <p>Leitura do poema com diferentes modos de leitura (como se estivesse triste, como se estivesse alegre,</p>		
--	--	---	--	--

¹ Salienta-se a importância da última estratégia que tem em conta 3 objetivos, pensados através das reflexões obtidas por meio de observação direta. 1- Grande interesse do grande grupo pela interpretação de textos de modo ritmado; 2 – Maior assimilação, concentração e interpretação dos textos com base nesta estratégia; 3 – Interpretação do poema musicado através uma música popular portuguesa como mote para a Interligação com os conteúdos abordados no dia 14 de novembro em Estudo do Meio, nomeadamente “O Passado do Meio Local” que, conseqüentemente, remete-nos para as tradições do nosso país

	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta • Textos poéticos • Organização da informação: • Sentidos explícitos e implícitos • Intenção comunicativa (recriar, mobilizar a ação) • Informação relevante e acessória • Assunto e ideia principal • Leitura orientada <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo e organização da informação • Personagens e ação <p>Descritores de</p>	<p>como se estivesse atrasado) por parte da estagiária e de seguida, em grande grupo, os alunos repetem (10’)</p> <p>Diálogo interpretativo sobre o poema, em grande grupo, e registo no caderno diário, tendo por base algumas das propostas de interpretação presentes na rubrica “Ler e compreender” da página 35 (15’)</p> <p>Diálogo e análise comparativa das ilustrações que acompanham os poemas presentes no manual de Língua Portuguesa (pp. 34 e 35) e no livro “Poemas da mentira e da verdade” (projetado no quadro interativo) (8’)</p> <p>Realização dos exercícios 1, 2, 3, 4 e 5, individualmente, da Ficha nº9, do Livro de Fichas,</p>		
--	---	--	--	--

	<p><u>desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação essencial; - Realizar deduções e inferências; - Recontar, contar e descrever - Descobrir pelo contexto os temas a serem abordados; - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista através dos discursos ouvidos; - Compreender e identificar a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar; - Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da ação; - Ler de acordo com orientações estabelecidas; - Expressir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos 	<p>relativamente aos poemas analisados (19')</p>		
--	--	--	--	--

	de valor; - Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular; - Praticar a leitura silenciosa; - Ler em voz alta, após preparação da leitura; - Ler poemas em coro ou em pequenos grupos; - Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas			
Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração: 01:30H	Matemática Domínio: Números e Operações <u>Subdomínio</u>	Atividade: <i>Quem reflete sempre alcança</i> Estratégias: -Elemento motivador: Apresentação de um vídeo dos melhores momentos da volta à	- Livro de Matemática “A grande aventura” da Texto Editores - Computador - Quadro Interativo - Projetor - Adaptação do vídeo dos melhores momentos da volta a Portugal 2013 em bicicleta, disponível em	Modalidade de avaliação: - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo

	<p>Adição e Subtração</p> <ul style="list-style-type: none"> • Numerais ordinais • Resolução de problemas • Números naturais <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente os numerais ordinais até “centésimo”; - Resolver problemas envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar e comparar - Efetuar contagens progressivas e regressivas, 	<p>Portugal 2013 em bicicleta, tendo em conta a abordagem e exploração dos numerais ordinais² (3’)</p> <p>Diálogo orientado sobre o visionamento do vídeo, tendo em conta os possíveis conteúdos que irão ser abordados em aula (6’)</p> <p>Análise do desafio proposto no livro de Matemática na página 30, em grande grupo (10’)</p> <p>Realização dos exercícios 1.2, 1.3 individualmente, propostos na página 30 (15’)</p> <p>Correção dos exercícios,</p>	<p>http://www.youtube.com/watch?v=YiacM-rb28A</p> <ul style="list-style-type: none"> - Calendário Anual - Tabela das pontuações “Quem reflete sempre alcança” - 13 réplicas de bicicleta coloridas em madeira - 2 metros de fio de sedielas - cartolina de tamanho A3 - Regras - 1 metro de fita cola de dupla face 	<p>- Grelhas de avaliação</p>
--	---	---	---	-------------------------------

² Embora os exercícios propostos no livro de Matemática em relação à compreensão dos numerais ordinais estejam relacionados com o atletismo, salienta-se que o facto do vídeo apresentado ser remetente à volta a Portugal em bicicleta converge com as estratégias pedagógicas expostas posteriormente, como forma de orientar a compreensão lógica dos alunos para o novo recurso pedagógico que irá fazer parte da sala de aula

	<p>com saltos fixos, que possam tirar partido das regras de construção dos numerais.</p>	<p>por parte dos alunos, realizados anteriormente, tendo em conta a projeção no quadro, do manual digital (8’)</p> <p>Observação direta, em grande grupo, de um calendário anual, de modo a que os alunos compreendam a posição ordenada dos meses do ano, tendo em conta o exercício 2 do livro, através da resolução do mesmo (10’)</p> <p>Apresentação e interpretação, em grande grupo, de uma tabela construída pela estagiária e delineada pela díade, intitulada como “Tabela</p>		
--	--	--	--	--

		<p>das Pontuações – <i>Quem reflete sempre alcança</i>³, no qual a mesma se apresenta com o nome de todos os elementos da turma, por ordem alfabética, em estilo de reta numérica com diferentes pontuações progressivas, que simula um ambiente de ciclismo (pelas suas características) interligado com o vídeo observado inicialmente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão em grande grupo tendo em conta o título “Para que servirá esta 		<p>Comentário [P1]: Sendo uma tabela de pontuações não sei se está diretamente ligado com reflexão, mas talvez quem se esfoça ...</p>
--	--	---	--	--

³ Esta estratégia tem vindo a ser delineada pela diáde desde as primeiras semanas de interação com o contexto educativo, mais concretamente, com os alunos desta turma. Consideramos que tendo em conta o défice de motivação intrínseca e extrínseca demonstrado pela maior parte dos alunos, bem como a indisciplina que existe seria pertinente o planeamento de uma estratégia que motivasse os alunos e, ao mesmo tempo, os fizesse refletir sobre as suas atitudes. Ao mesmo tempo, salienta-se que considerou-se ser pertinente elaborar e explorar este recurso nesta semana pelo apelo feito pela professora coordenadora para a reflexão sobre as regras, como, por outro lado, através de uma interligação com os conteúdos a serem abordados estas semana, neste caso os números ordinais. À medida que os alunos atingem a meta, os mesmos são premiados com uma réplica das bicicletas presentes na Tabela das pontuações, colando no caderno para que a família possa acompanhar o seu aproveitamento escolar.

		<p>tabela?" (15')</p> <p>Apresentação, reflexão e exposição, em grande grupo, de algumas das regras presentes no regulamento interno da escola, dialogadas pela equipa docente e pela díade na reunião de escola que decorreu a semana anterior, bem como outras que poderão ser sugeridas pela turma ao longo do tempo (15')</p> <p>(Re)interpretação da tabela tendo em conta as regras impostas ao seu funcionamento e cumprimento, simulando possíveis situações, ao nível da interpretação ordenada posicional, entre os alunos, no que concerne à consolidação da aprendizagem dos números ordinais, bem como as possíveis pontuações que poderão ou não ser</p>		
--	--	--	--	--

		atribuídas consoantes o cumprimento das regras estabelecidas (8')		
Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 14:00H Fim: 15:00H Duração: 01:00H	Português <u>Oralidade</u> Expressão Oral <ul style="list-style-type: none"> Vocabulário <u>Compreensão oral</u> <ul style="list-style-type: none"> Vocabulário <u>Leitura e Escrita</u> Leitura <ul style="list-style-type: none"> Ler em voz alta Informação relevante e acessória Intenção comunicativa 	Atividade: <i>Se eu ler com entoação vou de certeza respeitar a pontuação!</i> Estratégias: <ul style="list-style-type: none"> Correção, em grande grupo, dos exercícios presentes na Ficha nº 9 do Livro de Fichas, realizados na parte da manhã (12') Realização, em grande grupo, do exercício 6 da Ficha nº9 (15') Leitura e análise do laboratório gramatical presente na página 36 do livro de Português e realização do exercício em grande grupo (15') 	<ul style="list-style-type: none"> Livro de Português “Alfa 3º ano” Livro de Fichas de Português “Alfa 3º ano” e- Manual do Aluno – CD - ROM 	Modalidade de avaliação: <ul style="list-style-type: none"> Avaliação diagnóstica Notas de campo Observação individual e em grupo Grelhas de avaliação

Comentário [P2]: O livro de 5º ano tem um texto muito interessante sobre este assunto. É pequenino e mostra como se pode dizer ao contrário usando o mesmo texto, os mesmos sinais de pontuação, mas colocados em locais diferentes.

Comentário [P3]: Muito presa ao manual

	<p>(informar, recrear, mobilizar a ação)</p> <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo e organização da informação <p><u>Gramática</u></p> <p>Conhecimento explícito da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sinais de pontuação <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação essencial; - Realizar deduções e inferências; - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista através dos discursos ouvidos; - Compreender e 	<p>- Realização do exercício 3 de compreensão oral, individualmente, presente na página 37 constituinte da biblioteca digital, destinado aos sinais de pontuação (10')</p> <p>Correção, em grande grupo, do exercício realizado anteriormente (8')</p> <p><u>Tarefa para casa:</u> Realização dos exercícios 1 e 2 da página 37 do manual (correção dos exercícios no dia 15 de outubro, no momento de apoio ao estudo)</p>		
--	---	---	--	--

	<p>identificar a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da ação; - Identificar os diferentes sinais de pontuação e as intencionalidades comunicativas subjacentes aos mesmos 				
Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação	
<p>Início: 15:00H Fim: 15:00H Duração: 01:00H</p>	<p>Expressão Dramática</p> <p>Descritores de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de improvisação - Produzir discursos 	<p>Atividade: <i>Viver com pontuação e entoação</i></p> <p>Estratégias: A estagiária apresenta alguns cartões com os sinais de pontuação explorados na sessão anterior, presentes caixa –</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa – ficheiro “Alfa Palavras” presente no kit do professor do 1º ano - Power point com o jogo “Voz off” baseado no programa de televisão “Vale Tudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação 	

	<p>através da correspondência entre linguagem verbal e não verbal</p>	<p>ficheiro do “Alfa Palavras” integrado no kit do professor do 1º ano</p> <ul style="list-style-type: none"> • À medida que é mostrado o sinal de pontuação, o aluno ter que realizar uma ação ou um diálogo no qual seja perceptível a presença do respetivo sinal de pontuação, com a devida entoação (25’) <p>Apresentação do jogo “Voz off”, em power point, baseado no programa de televisão “Vale Tudo”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Serão apresentados alguns vídeos sem som, no qual os alunos, perante a expressão facial da personagem, e, de acordo com um tema, terão de improvisar um diálogo, no qual a 		
--	---	---	--	--

		<p>expressão facial vá ao encontro da entoação necessária</p> <ul style="list-style-type: none"> Os alunos que, naquele momento, não estiverem a participar no jogo, encarnarão o papel de júris, uma vez que no final da tarefa terão que avaliar a prestação dos colegas de acordo com as regras estabelecidas (35') <p>Nota: Inicialmente a estagiária realiza um possível exemplo daquilo que os alunos poderão improvisar</p>		
--	--	--	--	--

Comentário [P4]: ☺

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos

Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto

Turma/Ano 3/4^oC

Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

Estagiária observada Joana Barbosa

Plano diário do dia 14 de novembro

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração: 1:30H	Matemática Domínio: Organização e tratamento de dados Subdomínio: Representação e tratamento de dados	Atividade: <i>Elementar... meus caros alunos</i> Estratégias: <u>Elemento motivador:</u> A estagiária simula um momento de investigação, como se fosse uma espécie de detetive, após todos os alunos estarem sentados, como mote para as atividades que irão ser realizadas (3') Levantamento das expectativas dos alunos, através do registo no quadro e no caderno diário, sobre o que poderá ser abordado na aula, tendo em	- Livro de Matemática do 3 ^o ano “A grande Aventura” da Texto Editores - Música “Pink Panther”, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=v-emXsgCfNE - chapéu - Gabardine - Bloco de notas - Caneta - Lupa	Modalidade de avaliação: - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação

	<ul style="list-style-type: none"> • Tratamento de dados • Resolução de problemas <p><u>Descritores</u> de desempenho:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar “a frequência absoluta” de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de elementos da população que pertencem a essa categoria/classe - Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em 	<p>conta o elemento de motivação (10’)</p> <p>Leitura e análise dos dados, em grande grupo, dos diferentes tipos de registo de informação recolhidas, da página 38 do livro de Matemática (15’)</p> <p>Realização do exercício 1.1., individualmente (10’)</p> <p>Correção do exercício anterior, em grande grupo, no quadro</p> <p>Diálogo sobre as estratégias utilizadas pelos alunos para a interpretação dos dados, tendo em conta as diferentes formas gráficas disponíveis (10’)</p> <p>Visualização e análise de fotografias relativas ao estágio da díade no contexto de Educação Pré – Escolar para a observação de diferentes formas de interpretação e representação de dados⁴(15’):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo do estado tempo 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro interativo - Telemóvel - Mini colunas portáteis - Projetor - Computador - Canetas de escrita para quadro branco - Fotografias do contexto de Pré – Escolar - 15 fichas de trabalho - 5 folhas de tamanho A5 com o número de elementos constituintes da sala de aula 	
--	--	--	--	--

⁴ Esta estratégia deve-se pelo facto de ser já frequente as estagiárias dialogarem com os alunos sobre as suas experiências no contexto de Pré – Escolar e pelo qual os alunos manifestam interesse. Ainda assim, parece ser pertinente que os alunos compreendam que a forma como as crianças mais novas representaram os dados acerca do estado do tempo são reflexo da maturidade cognitiva que vai evoluindo à medida que as crianças vão crescendo

	<p>tabelas e gráficos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do mapa de presenças <p>Proposta de um desafio matemático tendo por base a proposta de preenchimento de uma tabela de frequência sobre elementos constituintes da sala de aula (27')</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuição de uma ficha de trabalho (cf. Anexo B2) constituída por uma tabela de frequência, semelhante à que se encontra no livro de Matemática na página 38, por preencher • A estagiária dá indicações sobre qual o objeto pelo qual os alunos devem observar durante o período de tempo estabelecido no momento, com recurso a um temporizador. Seguidamente, e, terminado o tempo, os alunos deverão ter que fechar os olhos e pousar a cabeça sobre a mesa e conforme a solicitação da estagiária, e, mantendo-se nessa posição, os alunos terão que dizer, por exemplo, quantas cadeiras terão contado. Os alunos abrem os olhos constatando a quantidade correta de elementos que irá ser mostrada em folhas de tamanho A5, confrontando as suas ilações. Seguidamente, em grande grupo, ou individualmente, os alunos procedem ao registo na tabela de frequência que irá ser projetada no quadro. A tarefa proposta irá ser realizada 5 vezes tendo em conta os 		
--	---------------------------	--	--	--

		<p>objetos estabelecidos (número de mesas de trabalho, janelas, armários, quadros, portas).</p> <p><u>Tarefa para casa:</u> estudar o desafio proposto na página 39, uma vez que na aula seguinte os alunos terão que dialogar sobre as suas interpretações</p>		
<p>Tempo previsto Áreas</p>	<p>Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos</p>	<p>Percurso de aula (atividades/estratégias)</p>	<p>Recursos</p>	<p>Avaliação</p>
<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração: 01:30H</p>	<p>Língua Portuguesa <u>Educação Literária</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário relativo ao livro: (autor, título, subtítulo, capa, ilustração, ilustrador) • Informação essencial e acessória 	<p>Atividade: <i>À descoberta do mundo de Luísa Ducla Soares</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>Visionamento de uma encenação teatral presente na obra “Tudo ao contrário” de Luísa Ducla Soares, nomeadamente “O rapaz sujo e a rapariga limpa”, interpretada por um grupo de alunos da licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação (15’)</p> <p>Diálogo sobre o visionamento do vídeo, refletindo sobre as possíveis diferenças e/ou semelhanças conteúdos presentes na obra “Poemas</p>	<p>- Livro de Língua Portuguesa</p> <p>- Computador</p> <p>- Quadro Interativo</p> <p>- Canetas para quadro branco</p> <p>- Projetor</p> <p>- Vídeo “O rapaz sujo e a rapariga limpa”</p> <p>- Livro “Poemas da Mentira e da Verdade” de Luísa Ducla Soares</p> <p>- Livro “Poemas da Mentira e da Verdade” de Luísa Ducla Soares em</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <p>- Avaliação diagnóstica</p> <p>- Notas de campo</p> <p>- Observação do trabalho individual e em grupo</p> <p>- Grelhas de avaliação</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Tema e assunto • Reconto • Personagem, espaço, tempo, ação • Expressão de ideias e sentimentos • Regras e papéis da interação oral • Rimas • Declamação • Articulação, entoação e ritmo <p><u>Oralidade</u></p> <p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Informação essencial e acessória 	<p>da Mentira e da Verdade” no âmbito da Educação Literária, explorados no dia anterior (15’)</p> <p>Jogo de adivinhas, em grande grupo, através da decifração do poema “Abecedário sem juízo” (os alunos terão que adivinhar as últimas palavras que rimam) (15’)</p> <p>Atividade – “Abecedário com juízo”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos terão que construir um poema “à maneira de...”, em relação aos diferentes elementos da turma, individualmente. Nota: o poema “Abecedário sem juízo” será projetado no quadro interativo para que os alunos se possam orientar na sua tarefa de escrita (20’) <p>Apresentação dos poemas “Abecedário com juízo” por cada elemento da turma, tendo em conta a estratégia utilizada pela estagiária inicialmente (25’)</p> <p>Colagem do poema “Abecedário com juízo” no Caderno Diário (5’)</p>	<p>pdf</p> <ul style="list-style-type: none"> - 13 para a construção do poema “Abecedário com juízo” - 13 tesouras - 3 tubos de cola - Caderno diário 	<p>Comentário [P5]: registrar</p>
--	--	---	---	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Ideia principal • Intencionalidade comunicativa <p>Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Entoação • Relato, reconto, descrição <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta • Textos poéticos • Organização da informação: • Sentidos explícitos e implícitos • Intenção comunicativa (recriar, mobilizar a ação) 			
--	---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Informação relevante e acessória • Assunto e ideia principal • Leitura orientada <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo e organização da informação • Texto poético <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação essencial; - Realizar deduções e inferências; - Recontar, contar e descrever - Descobrir pelo contexto os temas a serem abordados; - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista 			
--	---	--	--	--

	<p>através dos discursos ouvidos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender e identificar a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar; - Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da ação; - Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor; - Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular; - Praticar a leitura silenciosa; - Ler em voz alta, após preparação da leitura; - Ler poemas em coro ou em pequenos grupos; - Memorizar e dizer poemas, com clareza e entoação adequadas 			
--	--	--	--	--

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 14:00H Fim: 15:00H Duração: 01:00H</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p><u>À descoberta dos outros e das Instituições</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O passado do meio local <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer factos e datas importantes para a história local - Conhecer vestígios do passado local: construções, atividades económicas 	<p>Atividade: <i>Através do Passado hoje refletimos sobre o Presente</i></p> <p>Estratégias: Leitura, por parte da estagiária, e análise das páginas 32 e 33 do livro de Estudo do Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> Levantamento das conceções prévias dos alunos em relação a vestígios do passado que conheçam, nomeadamente a monumentos históricos, atividades económicas, gastronomia, danças e jogos tradicionais, festas e romarias Registo no caderno diário da “chuva de ideias” anteriormente realizada (15’) <p>Leitura e análise de algumas notícias presentes no site oficial do Jornal Riotintense “Vivacidade”, alusivas às características do município de Gondomar</p> <ul style="list-style-type: none"> Interligação com conteúdos já abordados ao nível dos órgãos autárquicos da região, nomeadamente com tomada de posse do novo 	<ul style="list-style-type: none"> - Livro “Alfa Estudo do Meio 3” - Computador - Quadro interativo - Canetas de escritas para quadro branco - Caderno diário - Caderno de trabalhos de casa - 13 tesouras - 3 tubos de cola - 13 fotocópias com algumas receitas gastronómicas do concelho de Gondomar - Cesta com nozes e nabos - bijuteria representativa do artesanato gondomarense - Site do Jornal “Vivacidade” disponível 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação

Comentário [P6]: levar algumas na manga e fazer um poster no Glogster.
<http://www.glogster.com/>

	<p>características; costumes e tradições locais (festas, jogos tradicionais, medicina popular, trajes, gastronomia...); feriado municipal (acontecimento a que está ligado).</p> <p>- Reconhecer a importância do património histórico local.</p>	<p>presidente do Concelho de Gondomar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Visionamento de fotografias e entrevistas de rua sobre a recente romaria da “Nossa Senhora do Rosário”, conhecida também pela “Feira das Nozes”, bem como de um vídeo presenta na página do <i>Youtube</i> do mesmo jornal, intitulado de “Um desfile pela tradição – Festival Gastronómico – <i>Hoje há caldo de nabos</i>”⁵ (15’) <p>Observação direta através do sentido do tato de alguns elementos característicos da região local, entre eles: as nozes e nabos que caracterizam a romaria “Nossa Senhora do Rosário” que converge com o feriado municipal de Gondomar; bijuteria representativa da filigrana com interligação ao logótipo da Câmara Municipal de Gondomar, representativo a uma das principais atividades económicas da região⁶ (10’)</p> <p>Leitura, em grande grupo, de algumas</p>	<p>em</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vídeo do Jornal “Vivacidade” – “Um desfile pela tradição – Festival Gastronómico <i>Hoje há caldo de nabos</i>”, disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=3DPqwODSiE - Pen de internet móvel 	
--	---	---	--	--

⁵ Esta estratégia resulta como elemento motivador para a “surpresa” que os alunos terão no momento de Expressão Musical

⁶ Salienta-se um maior destaque para elementos característicos do concelho de Gondomar, devido à estratégia delineada no momento da Expressão Musical

		receitas gastronómicas características do concelho de Gondomar (10')		
		Colagem das receitas no caderno de trabalhos de casa ⁷ (10')		
Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação

Comentário [P7]: pedir, no dia anterior, que as tragam de casa. Passe tudo para PDF e faça um livrinho digital.

⁷ Esta estratégia tem em conta a interação com o contexto educativo, ao longo de todas estas semanas, bem como o conhecimento das diferentes dinâmicas familiares dos alunos. Neste sentido considerou-se, importante, que as aprendizagens em sala de aula proporcionassem uma ponte para o fortalecimento das aprendizagens educativas que os educandos efetuam na escola, com os seus familiares. É nesse sentido que as receitas gastronómicas serão registadas, através da colagem, no caderno de trabalhos de casa para que as famílias, para além de também poderem aprender com alunos, podem ainda acompanharem o trabalho que vai sendo realizado na escola

<p>Início: 15:00H Fim: 15:00H Duração: 01:00H</p>	<p>Educação e Expressão Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos de exploração • Voz <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar percussão corporal (batimentos, palmas, ...) - Acompanhar canções com gestos e percussão corporal <ul style="list-style-type: none"> - Cantar canções e reproduzir pequenas melodias - Acompanhar canções com gestos e percussão corporal 	<p>Atividade: <i>Chegou o momento de viver o meu Passado</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>Participação de alguns elementos do “Grupo de Danças Regionais da Universidade Sénior de Gondomar”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação direta dos trajes, ordenamentos e instrumentos musicais característicos da identidade portuguesa • Participação, por parte dos alunos, nas demonstrações musicais que este grupo irá apresentar 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos do “Grupo de Danças Regionais da Universidade Sénior de Gondomar” - Instrumentos musicais, tais como cavaquinhos, triângulos - Trajes regionais 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participação e envolvimento da turma nas tarefas propostas pelo “Grupo de Danças Regionais da Universidade Sénior de Gondomar” - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação
--	---	--	---	--

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos

Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto

Turma/Ano 3/4ºC

Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

Atividades observadas por: Joana Barbosa

Plano diário do dia 15 de novembro

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração: 1:30H	Matemática Domínio: Organização e tratamento de dados Subdomínio: Representação e tratamento de dados <ul style="list-style-type: none">• Tratamento de	Atividade: <i>Os craques da interpretação de dados</i> Estratégias: Diálogo e análise do desafio proposto na página 39 do livro de Matemática, tendo em conta a tarefa proposta para casa no dia 14 de novembro (20’) Realização, em grande grupo, dos exercícios 1 e 2 (15’)	- Livro de Matemática do 3º ano “A grande Aventura” da Texto Editores - Caderno de fichas de matemática “A grande aventura” - Quadro interativo - Projetor - Canetas de escrita para quadro branco -CD – ROM Aula Digital “A grande aventura”	Modalidade de avaliação: - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação

	<p>dados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Resolução de problemas <p><u>Descritores</u> de</p> <p><u>desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar “a frequência absoluta” de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de elementos da população que pertencem a essa categoria/classe - Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas e gráficos <p>Domínio: Números e Operações</p> <p><u>Subdomínio</u></p> <p>Adição e Subtração</p>	<p>Realização da Ficha nº 10 presente no caderno de fichas de Matemática “A grande aventura”, até ao exercício 1.3, individualmente, como consolidação de conhecimentos (15’)</p> <p>Correção dos exercícios realizados anteriormente no quadro (15’)</p> <p>Realização dos desafios didáticos propostos no CD-ROM da aula digital “A grande aventura” (15’)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Numerais ordinais • Representação e interpretação de dados 		
--	---	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Numerais ordinais • Resolução de problemas • Números naturais <p><u>Descritores</u> de <u>desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar corretamente os numerais ordinais até “centésimo”; - Resolver problemas envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar e comparar - Efetuar contagens progressivas e regressivas, com saltos fixos, que possam tirar partido das regras de construção dos numerais. 			
--	--	--	--	--

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração: 01:30H</p>	<p>Língua Portuguesa</p> <p><u>Oralidade</u></p> <p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Informação essencial e acessória • Ideia principal • Intencionalidade comunicativa <p>Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Entoação • Planificação do discurso: tema; 	<p>Atividade: <i>E tudo o vento levou</i></p> <p>Estratégias:</p> <p><u>Elemento motivador:</u> Luzes da sala de aula apagadas e os alunos terão que fechar os olhos e pousar a cabeça sobre a mesa (2’)</p> <p>A estagiária procede a uma recriação do som do vento, através do uso de um tubo de plástico já usado numa atividade anterior, bem como outros tubos de diferentes grossuras, de modo a que seja perceptível as diferentes intensidades e sonoridades do vento (8’)</p> <p>Diálogo, em grande</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Língua Portuguesa “Alfa 3º ano” - Computador - Colunas - Quadro Interativo - Canetas para quadro branco - Projetor - 3 tubos de plástico de diferentes grossuras - Vídeo “Quantas cores o vento tem “Pochaontas”, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=MT9WwZWbX4k 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação

	<p>seleção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relato, reconto, descrição <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos narrativos • Textos poéticos • Organização da informação: • Sentidos explícitos e implícitos • Intenção comunicativa (recriar, mobilizar a ação) • Informação relevante e acessória • Assunto e ideia principal 	<p>grupo, sobre o que foi ouvido, com o objetivo de convocar as experiências de aprendizagem realizadas na semana anterior (12')</p> <p>Leitura silenciosa do Texto A da página 50 “O valor do vento” (8')</p> <p>Leitura, por parte da estagiária, do texto (8')</p> <p>Interpretação do texto, tendo em conta uma avaliação do vento como elemento físico, que se sente, mas não se vê (10')</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão: “Como é que sabemos que o vento existe?” <p>Leitura silenciosa do texto B “O valor do vento” (8')</p> <p>Leitura do texto por parte da estagiária (8')</p> <p>Interpretação, em grande</p>		
--	---	---	--	--

Comentário [P8]: Articulação 😊

Comentário [P9]: coletiva

	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura orientada <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo e organização da informação <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação essencial; - Realizar deduções e inferências; - Recontar, contar e descrever - Descobrir pelo contexto os temas a serem abordados - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista através dos discursos ouvidos - Compreender e identificar a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar 	<p>grupo, do texto, tendo em conta as possíveis semelhanças e diferenças com o texto anterior (10’)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexão: “Qual será o valor que o vento tem para a personagem do texto?” <p>Visualização do vídeo “Quantas cores o vento tem?” do filme da Disney “Pochaontas”, uma vez que o mesmo abarca as diferentes dimensões do vento integradas nos textos lidos e refletidos anteriormente (8’)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre as possíveis semelhanças e diferenças do vídeo com os textos lidos <p>Início da realização do exercício 3 da página 51 do livro de Português (8’)</p> <p><u>Tarefa para casa:</u></p>		
--	--	---	--	--

Comentário [P10]: esquematizar ou usar imagem Wordle. A partir dessa imagem ainda pode explorar a sua conclusão

	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar conhecimentos prévios - Ler textos narrativos - Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da ação - Ler de acordo com orientações estabelecidas - Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, gestual, corporal) - Usar vocabulário adequado - Expressir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor. 	<p>Terminar o exercício bem como realizar os exercícios 4 e 5</p>		
--	---	---	--	--

Comentário [P11]: explorar, por escrito, a imagem criada

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 14:00H Fim: 15:00H Duração: 01:00H</p>	<p>Apoio ao Estudo</p> <p>Português</p> <p><u>Oralidade</u></p> <p>Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário <p><u>Compreensão oral</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre os sons <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo e organização da informação <p><u>Gramática</u></p>	<p>Atividade: <i>Eu aprendo, tu aprendes, nós aprendemos</i></p> <p>Nota: As atividades realizadas terão em conta a consolidação de conteúdos explorados ao longo da semana, através da realização de exercícios presentes, neste caso, no manual de Português.</p> <p>Ainda assim, a restante proposta de atividade decorrerá de um modo paralelo em pequenos grupos e individualmente, tendo em conta as observações das aprendizagens dos alunos, ao longo das últimas semanas da prática, em relação à área curricular de Matemática</p> <p>Estratégias:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Português “Alfa 3º ano” - Fichas de Gramática de Português “Alfa 3º ano” - 6 sacos de pano - Imagens - Guiões de trabalho para a realização da atividade sobre os números pares 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação

	<p>Conhecimento explícito da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sílabas tónicas • Sons e fonemas • Divisão silábica • Pontuação <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar associações entre palavras através do esquema rimático a que lhes pertence - Classificar palavras quanto ao número de sílabas - Reconhecer a sílaba tónica - Identificar diferentes estruturas silábicas nas palavras - Identificar os sinais de pontuação presentes em frases 	<p>Correção da tarefa de casa proposta no dia 13 de novembro, nomeadamente os exercícios 1 e 2 da página 37 do livro de Português (10')</p> <p>Realização em grande grupo dos exercícios 6, 7, 8, 9 e 10 da página 38 do livro de Português (20')</p> <p>Realização da ficha de Gramática nº 3, individualmente, presente no livro de Fichas de Gramática (15')</p> <p>Correção no quadro dos exercícios realizados anteriormente (10')</p> <p>Exploração e realização das tarefas propostas em relação à área curricular de Matemática (10')</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sacos mistério (tendo em conta as imagens apresentadas, o 		
--	---	--	--	--

	<p>Matemática</p> <p>Domínio: Números e operações</p> <p><u>Subdomínio:</u> Números naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Números pares e ímpares <p><u>Descritores</u> de <u>desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Distinguir números pares de ímpares - Reconhecer a paridade de um número através do algarismo das unidades 	<p>aluno terá colocar em cada saco aquelas que quantificam números pares e números ímpares)</p>		
--	--	---	--	--

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 15:00H Fim: 15:00H Duração: 01:00H</p>	<p>Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construção • Desenho • Recorte e Colagem <p>Descritores _____ de</p> <p><u>desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a imaginação, da criatividade, da destreza manual e da descoberta - Expressar-se de forma pessoal 	<p>Atividade: <i>Ilustrando tudo ao contrário e tudo às direitas</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>A estagiária distribui a cada aluno os versos presentes no poema “Tudo ao contrário” da obra “Poemas da mentira e da verdade”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos terão que ilustrar, individualmente, ou a pares, as ações da personagem presente no poema “Tudo ao contrário” da obra “Poemas da mentira e da verdade”, explorado no dia 13 de outubro <p style="text-align: center;">(30’)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Versos soltos do poema “Tudo ao contrário” da obra “Poemas da Mentira e da Verdade” - Cartolina A3 em formato de livro - Folhas A5 para realização das ilustrações - Lápis de cor - Canetas de feltro - Tesouras - Tubos de cola 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação

		<p>Apresentação de uma cartolina em formato de livro, dividida meio, no qual de um lado irão estar presentes as ilustrações correspondentes ao poema original “Tudo ao contrário” e, do outro lado, estarão presentes as ilustrações contrárias ao conteúdo do mesmo, tendo em conta as ações que correspondem à realidade, intitulado pela estagiária como “Tudo às direitas” (15’)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos terão que colar as suas ilustrações e versos correspondentes na coluna correspondente à tarefa por si realizada <p>Afixação da cartolina num dos placards da sala de aula (5’)</p> <p>Atividade – “Correio da</p>		
--	--	--	--	--

		Amizade” ⁸ (10’)		
--	--	-----------------------------	--	--

⁸ Esta atividade decorre no final das aulas, à sexta feira . Proceder-se-á ao levantamento do correio depositado ao longo da semana pelos alunos, tendo em conta o tema desta semana “Agradecimento”

Anexo 2A-IVe – Planificação semanal de 11 a 13 de dezembro de 2013

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos

Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto

Turma/Ano 3/4^oC

Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

Atividades orientadas por: Joana Barbosa

Plano diário do dia 11 de dezembro

Nota: Apesar de, oficialmente, a interrupção letiva do 1^o período ser somente no dia 17 de dezembro, pelo facto de esta ser a última semana da prática pedagógica da estagiária, antes do início do 2^o período, é de salientar que, algumas das opções pedagógicas tomadas, têm por base as observações da estagiária ao longo das últimas semanas, principalmente no que diz respeito à gestão do tempo, à mudança da disposição das mesas de trabalho, à realização de atividades de consolidação, bem como a necessidade de um maior número de ensaios para a Festa de Natal

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração: 1:30H	Português <u>Oralidade</u> Expressão Oral <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Intencionalidade comunicativa 	Atividade: <i>História Original</i> Estratégias: Diálogo em grande grupo sobre a tarefa de escrita, realizada na semana anterior à prática da estagiária, relativamente	- Computador - Colunas - 1 Microfone - Programa “Movie Maker” - 13 Guiões narrativos da história “Migrando” - 5 tubos de cola	Modalidade de avaliação: - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação

	<ul style="list-style-type: none"> • Entoação <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização da informação • Leitura orientada <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação essencial; - Recontar, contar e descrever - Compreender e identificar a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar - Mobilizar conhecimentos prévios - Ler textos narrativos - Relacionar intenções e emoções das personagens com finalidades da ação - Ler de acordo com orientações estabelecidas 	<p>ao álbum literário “Migrando” (10’)</p> <p>Distribuição dos guiões narrativos, elaborados pelos alunos, que acompanham as ilustrações de uma parte do álbum “Migrando” de Mariana Chiesa Mateos (cf. Anexo A1) (5’)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colagem da história no caderno diário <p>Continuação e finalização da elaboração de um podcast no “Movie Maker”, para posterior publicação do mesmo no blogue da turma.</p> <p>Este podcast será realizado através da criação áudio, por parte dos alunos, tendo por base as ilustrações presentes no álbum “Migrando” de Mariana Chiesa Mateos e a tarefa de escrita narrativa proposta na semana anterior à prática da</p>		<p>Comentário [P1]: interessante</p> <p>Comentário [P2]: muito bem!</p>
--	--	---	--	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, gestual, corporal) - Usar vocabulário adequado - Expressir uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor 	<p>estagiária (75')</p> <p>Tarefa paralela</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enquanto se realizam as gravações áudio, os alunos vão preparando a sua leitura para o momento em que serão solicitados pela estagiária 		
--	---	--	--	--

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração: 01:30H</p>	<p>Matemática</p> <p>Domínio: Números e Operações</p> <p><u>Subdomínio:</u> Números Naturais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adição • Subtração • Algoritmo <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adicionar dois n^{os} naturais cuja soma seja inferior a 1000, utilizando o algoritmo da adição. - Aplicar o algoritmo da adição - Interpretar e compreender o conceito de algoritmo 	<p>Atividade: <i>Os operários do Natal fazem estimativas</i></p> <p>Estratégias: <u>Nota:</u> As mesas de trabalho passarão a estar dispostas em formato de “U” até ao final da semana, tendo em conta a intencionalidade pedagógica das atividades que irão ser realizadas</p> <p><u>Elemento motivador:</u> Em diálogo em grande grupo, a estagiária dá continuação à <u>história “Migrando”</u>, contando aos alunos uma das possíveis conversas que Diana teve no reencontro com a sua mãe, um ano após ter emigrado. Neste sentido, Diana conta à sua mãe que, durante o período de tempo em que esteve à procura de trabalho, a jovem foi chamada para uma entrevista numa fábrica intitulada “Fábrica do Natal”, no qual, a cada “Operário do Natal”, oriundos de vários países, era atribuído um nome de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro Interativo - Canetas para quadro branco - Projetor - Computador - Livro “A grande aventura” 3^o ano da Texto Editores - Aula Digital disponível em: http://leyaeducacao.com/z_professores/ - 13 distintivos de “operário de natal” para o pescoço - 13 distintivos de “operário de natal” para as mesas de trabalho - Programa <i>Picktochart</i> . Disponível em: http://piktochart.com/ 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação

Comentário [P3]: Muito bem

		<p>trabalho dependendo da sua função. Ex: Operário Sapateiro Cordões (15')</p> <p>Tendo por base a história contada pela estagiária anteriormente, a mesma desafia os alunos a transformarem-se em “Operários do Natal”, tendo em conta o espírito natalício desta última semana de aulas. Esta estratégia tem como objetivo potenciar aos alunos diferentes perspetivas sobre os significados do Natal ao longo da semana, bem como o interesse dos alunos em assumir diferentes papéis fictícios. Neste sentido, os alunos deverão ter que assumir o seu nome de “Operário de Natal” até ao final da semana (20')</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para atribuição dos nomes de “Operários de Natal”, a estagiária distribui aos alunos um guião de localização e identificação que irá ser projetado através do recurso ao programa <i>Picktochart</i> (cf. Anexo A3). Deste modo, e, convocando alguns conteúdos matemáticos já aprendidos pelos alunos, no que diz respeito ao domínio <i>Geometria e Medida</i>, os alunos terão que localizar a primeira inicial do seu nome, 		<p>Comentário [P4]: importante</p> <p>Comentário [P5]: interessante</p>
--	--	---	--	---

		<p>relacionada com uma profissão, bem como o mês em que fazem anos, relacionado com conteúdos presentes no poema “Tudo ao contrário” de Luísa Ducla Soares. Exemplo de nome de “Operário de Natal”: Costureira do contraⁱⁱ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lançamento de uma questão – problema no qual os alunos terão que responder no final da semana: “O que serão operários de natal?”, “Quem serão eles?” • Distribuição de distintivos, para colocar na mesa de trabalho e no pescoço que acompanharão os alunos durante a semana, tendo os mesmos que escrever o seu nome de “Operário de Natal” <p>Análise do diálogo, presente no livro de Matemática, na página 42, entre o Ulisses e a Estrela, em grande grupo (30’)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização e correção dos exercícios 1, 2, 3 e 4, em grande grupo com recurso à aula digital. Os alunos terão que realizar os exercícios assumindo o seu papel de operário, relacionando a existência dos números presentes 		
--	--	---	--	--

Comentário [P6]: importante

		<p>no exercício com possíveis situações do seu trabalho. Exemplo: “Se eu tiver 325 agulhas de <i>crochet</i> e 673 agulhas de ponto de cruz, no total, deverei ter menos de 1000 agulhas”.</p> <p>Análise das estratégias de cálculo do Ulisses e da Estrela, presentes no livro de Matemática da página 43 (25’)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realização e correção dos exercícios 1 e 2, em grande grupo, com recurso à aula digital. Os alunos deverão continuar a assumir as suas profissões 		
--	--	---	--	--

Comentário [P7]: importante

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 14:00H Fim: 15:00H Duração: 01:00H</p>	<p>Estudo do Meio</p> <p><u>À descoberta dos outros e das Instituições</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer costumes e tradições de outros povos • Outras culturas da sua comunidade <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e identificar costumes e tradições de outros povos e sobre outras culturas da sua comunidade. 	<p>Atividade: <i>Tertúlia Cultural</i></p> <p>Estratégias:</p> <p><u>Elemento motivador</u> Uma vez que na “Fábrica de Natal” trabalham operários oriundos de vários países, o patrão promoveu uma <i>Tertúlia Cultural</i> no qual os operários se possam conhecer melhor uns aos outros (10’)</p> <p>Tendo por base as atividades realizadas na semana anterior à prática da estagiária, no que diz respeito à diversidade cultural e à história “Migrando” de Mariana Chiesa Mateos, propõe-se uma reflexão e partilha de experiências culturais em</p>	<p>- Livro de Estudo do Meio “Alfa 3º ano” da Porto Editora</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação

		<p>grande grupo, tendo em consideração as imagens e o exercício 1 da página 54 do livro de Estudo do Meio (80')</p> <ul style="list-style-type: none"> Partilha de experiências por parte dos alunos que pertencem à etnia cigana 			Comentário [P8]: importante
Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação	
<p>Início: 15:00H Fim: 16:00H Duração: 01:00H</p>	<p>Expressão Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> Jogos de exploração Corpo Voz <p><u>Descritores</u> de <u>desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Experimentar percussão corporal (batimentos, palmas, ...) 	<p>Atividade: <i>Até no Natal o menino é do contra</i></p> <p>Estratégias: Ensaio para a festa de Natal através da interpretação do poema “O menino do contra” de Luísa Ducla Soares, presente na obra “Poemas da mentira e da verdade” - Educação Literária, tendo por base a melodia “Oh Laurindinha”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Guitarra Clássica - 13 instrumentos musicais elaborados pelos alunos (maracas e castanholas) - Livro de Português “Alfa 3º ano”, p. 34 – Poema “O menino do contra” 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar canções com percussão corporal e instrumentos musicais - Cantar canções e reproduzir pequenas melodias 	<p>Ensaio da música com os instrumentos musicais elaborados pelos alunos na semana anterior à prática da estagiária, conforme o ritmo proposto pela mesma</p>			
--	--	---	--	--	--

ⁱ Esta estratégia, principalmente, no que diz respeito à origem do aparecimento dos “Operários de Natal” tem em conta as restantes atividades que vão ser desenvolvidas ao longo da semana, bem como a intencionalidade pedagógica inerente a cada uma delas, particularmente, no que concerne aos diferentes significados do Natal

ⁱⁱ O princípio de escolha de atribuição dos nomes de “Operário de Natal” tem por base dois critérios. O primeiro tem que ver com o campo lexical de operário, bem como a compreensão do sentido literal da palavra. O segundo critério tem que ver com a articulação que pretende ser feita em relação aos ensaios para a festa de natal, que irão de correr ao longo da semana. Uma vez que os alunos terão que memorizar o poema, parece ser pertinente que o seu nome de operário contemple algumas das palavras presentes no poema. É ainda de salientar que, na semana passada constatou-se que, a maior parte dos alunos não sabe quando faz anos. Dessa forma a localização visual do aluno, no que diz respeito ao estabelecimento da relação entre inicial do nome e mês de aniversário poderá constituir-se num elemento facilitador de memorização apelativa perante esta ocasião importante na sua vida

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos

Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto

Turma/Ano 3/4^oC

Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

Atividades observadas por: Joana Barbosa

Plano diário de 12 de dezembro

Nota: Apesar de, oficialmente, a interrupção letiva do 1^o período ser somente no dia 17 de dezembro, pelo facto de esta ser a última semana da prática pedagógica da estagiária, antes do início do 2^o período, é de salientar que, algumas das opções pedagógicas tomadas, têm por base as observações da estagiária ao longo das últimas semanas, principalmente no que diz respeito à gestão do tempo, à mudança da disposição das mesas de trabalho, à realização de atividades de consolidação, bem como a necessidade de um maior número de ensaios para a Festa de Natal

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração: 1:30H	Matemática Domínio: Números e Operações	Atividade: <i>Aviso: nova leitura de números</i> Estratégias: <u>Elemento motivador</u> Os “Operários do Natal” recebem um <i>e-mail</i> de dois colegas de um outro	- Computador - Quadro interativo - Colunas - Programa <i>Voki</i> - Aula digital. Disponível em: http://levaeducacao.com/z_professores/	Modalidade de avaliação: - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e

	<p><u>Subdomínio:</u> Sistema de numeração decimal</p> <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <p>- Representar qualquer n^o natural até 10 000 identificando o valor posicional dos algarismos que o compõem e efetuar a leitura por classes e por ordens.</p>	<p>departamento da fábrica com um aviso: <i>Caros colegas recebemos novas ordens do patrão no que diz respeito à leitura dos códigos de barras dos nossos produtos. Agora só conseguimos aceder às características dos produtos se fizermos a leitura de uma forma específica. Segue em anexo um tutorial que vos explica como devem fazer (10’)</i></p> <p>Os operários assistem ao tutorial de dois colegas (personagens presentes no programa <i>Voki</i>) no que diz respeito à leitura dos códigos de barras dos produtos através da quantidade de milhares, centenas, dezenas e unidades que os números representam. Ex: 8467 (oito mil, quatrocentas e sessenta e sete unidades; oitocentas e quarenta e seis dezenas; oitenta e quatro centenas, oito milhares) (15’)</p> <p>De modo a testarem os seus conhecimentos, os operários resolvem, individualmente, o exercício 1 da página 53 do livro de Matemática, com objetivo de se autoavaliarem e perceberem se estão ou não aptos para a tarefa que posteriormente irá ser</p>	<p>- Livro de Matemática “A grande aventura” do 3^o ano da Texto Editores</p> <p>- 15 post –its com números que representam os códigos de barras dos produtos da “Fábrica do Natal”</p>	<p>em grupo</p> <p>- Grelhas de avaliação</p>
--	--	--	---	---

Comentário [P1]: Interessante a dinâmica

		<p>apresentada (15')</p> <p>Correção, em grande grupo, do exercício realizado anteriormente (10')</p> <p>Jogo dos <i>post-its</i> (40')</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada operário irá estar sentado junto do quadro interativo, de frente para os colegas • A estagiária cola um <i>post-it</i> na testa do operário e os restantes colegas terão que fornecer pistas, através da aplicação dos conhecimentos aprendidos anteriormente, sobre o número que está representado no papel 		
--	--	--	--	--

Comentário [P2]: Engraçado, inverteu a tarefa

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração: 01:30H</p>	<p>Português <u>Oralidade</u> Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário 	<p>Atividade: <i>Uma Carta expressiva</i></p> <p>Estratégias:</p> <p><u>Elemento motivador</u> Debajo das mesas de trabalho dos “Operários do Natal” irão estar colados 5</p>	<p>- Vídeo “Carta ao Pai Natal” de Boss AC. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=Q9uT-ZIMVTE</p> <p>- Instrumental de <i>Hip Hop</i> alusivo ao natal. Disponível em:</p>	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em

	<ul style="list-style-type: none"> • Informação essencial e acessória • Ideia principal <p>Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Planificação do discurso: tema; seleção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objetivo • Relato, reconto, descrição <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos poéticos • Sentidos explícitos e implícitos • Leitura orientada 	<p>envelopes. Cada um dos envelopes contém partes de uma carta, escrita em verso, nomeadamente a “Carta ao Pai Natal” de Boss AC</p> <p>À vez, um aluno deverá ler uma das partes da carta, enquanto que, em grande grupo, os alunos terão que fazer a correspondência entre o que foi lido e as pistas que serão projetadas no quadro interativo, através do recurso a um <i>Power Point</i> no diz respeito aos seguintes critérios: Saudação Inicial; Assunto principal; Outro Assunto; Último Assunto; Fórmula de despedida (25’)</p> <p>Distribuição do poema “Carta ao Pai Natal” de Boss AC, aos alunos (2’)</p> <p>Comparação da estrutura da “Carta ao Pai Natal” com a estrutura da carta “Querido Pai” presente no livro de Português, na página 66 (15’)</p> <p>Questões orientadoras: <i>O que têm em comum estas cartas? O que as difere?</i> <i>Quem será que terá escrito esta “Carta ao Pai Natal?”</i></p> <p>Visualização do <i>videoclip</i> da “Carta ao</p>	<p>http://www.youtube.com/watch?v=bonlXn5PwY</p> <ul style="list-style-type: none"> - 13 exemplares do poema “Carta ao Pai Natal” de Boss AC - Livro de Português “Alfa 3º ano” da Porto Editora - Quadro Interativo - Computador - Colunas - Projetor 	<p>grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de avaliação
--	--	--	--	---

	<p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação essencial; - Realizar deduções e inferências; - Recontar, contar e descrever - Descobrir pelo contexto os temas a serem abordados - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista através dos discursos ouvidos - Ler textos poéticos - Ler de acordo com orientações estabelecidas - Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor 	<p>Pai Natal” de Boss AC. O recurso ao vídeo tem como estratégia a linguagem não verbal presente na postura de um <i>rapper</i>, tendo em conta a atividade que irá ser realizada no início da tarde (4’)</p> <p>Leitura individual do poema tendo por base a tarefa que irá ser proposta posteriormente (12’)</p> <p>Leitura alternada do poema em voz alta e em grande grupo (15’)</p> <p>Diálogo em grande grupo sobre o conteúdo presente na “Carta ao Pai Natal”ⁱ (20’)</p> <p><u>Algumas questões orientadoras:</u> <i>Quais terão sido os motivos que levaram o cantor a compor esta música? O que é que ele pede ao Natal? Será que o cantor já escreveu esta carta há muito tempo ou há pouco tempo? O que te leva a pensar que esta carta é recente?</i></p>		
--	--	--	--	--

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 14:00H Fim: 15:00H Duração: 01:00H</p>	<p>Expressão Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Corpo • Voz <p><u>Descritores</u> de <u>desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar canções com percussão corporal - Cantar canções e reproduzir pequenas melodias 	<p>Atividade: <i>Natal ao ritmo do Hip Hop</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>Tendo em conta a atividade realizada no final da manhã, nomeadamente, a música “Carta ao Pai Natal” de Boss AC, a estagiária atribui cerca de 4 versos a cada aluno (10’)</p> <p>Apresentação de uma música instrumental de <i>Hip Hop</i> alusiva ao Natal e interpretação da mesma por parte da estagiária, tendo por base o poema “Carta ao Pai Natal” de Boss AC (10’)</p> <p>Interpretação do poema, em grande grupo, com recurso ao instrumental (10’)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Português “Alfa 3º ano” - Fichas de Gramática de Português “Alfa 3º ano” - 6 sacos de pano - Imagens - Guiões de trabalho para a realização da atividade sobre os números pares - 13 postais de tamanho A5 em cartolina - 5 tubos de cola - 13 tesouras - 13 tampas de plástico - flocos de neve - lápis de cera - Máquina fotográfica 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo

		<p>Leitura individual dos versos definidos anteriormente (10')</p> <p>Gravação de um videoclip realizado pelos alunos através da interpretação do poema "Carta ao Pai Natal", com recurso ao instrumental anteriormente apresentado (20')</p> <p>Este videoclip irá ser posteriormente editado pela estagiária e publicado no blogue da turma a 21 de dezembro, com o objetivo de o mesmo ser "oferecido" às famílias dos alunos como presente de natal.</p>		
--	--	--	--	--

Comentário [P3]: interessante

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ s/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 15:00H Fim: 15:30H Duração: 00:30H</p>	<p>Português <u>Oralidade</u> Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Informação essencial e acessória • Ideia principal <p>Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Planificação do discurso: tema; seleção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objetivo • Relato, reconto, 	<p>Atividade: <i>Uma carta para ti</i></p> <p>Estratégias:</p> <p><u>Elemento motivador</u> Os alunos serão notificados de que receberam um presente musical de um dos seus colegas operários</p> <p>Os alunos ouvem a música “Os carteiros” dos <i>Operários do Natal</i>, enviada pelo seu colega (10’)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos terão que registar no caderno diário as palavras no qual se recordam ter ouvido <p>Tendo em conta a tarefa proposta anteriormente, sobre a compreensão do oral, os alunos terão que adivinhar qual será a tarefa para casa, proposta pela estagiária, que terão que realizar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confronto com as palavras escritas no caderno diário (10’) <p>Sorteio do amigo secreto (10’)</p>	<p>- Música “Os carteiros” dos <i>Operários do Natal</i>. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=HbWE8Sm73tg</p> <p>- 13 etiquetas com os nomes dos alunos para o sorteio do amigo secreto</p> <p>- Saco de sorteio</p>	<p>- Avaliação diagnóstica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo

	<p>descrição</p> <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação essencial; - Realizar deduções e inferências; - Recontar, contar e descrever - Descobrir pelo contexto os temas a serem abordados - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista através dos discursos ouvidos 	<p><u>Tarefa para casa:</u></p> <p>Os alunos terão que escrever uma carta para o amigo secreto que lhes foi atribuído. De modo a que cumpram a estrutura da carta, no final de realizarem a tarefa, os alunos devem realizar a autoavaliação presente na página 67 do livro de Português</p>		<p>Comentário [P4]: Arranja um papel bonito para que façam uma letra bonita.</p>
--	--	--	--	---

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 15:30H Fim: 16:00H Duração: 00:30H</p>	<p>Expressão Musical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos de exploração • Corpo • Voz <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar percussão corporal (batimentos, palmas, ...) - Acompanhar canções com percussão corporal e instrumentos musicais - Cantar canções e reproduzir pequenas melodias 	<p>Atividade: <i>Até no Natal o menino é do contra</i></p> <p>Estratégias: Ensaio para a festa de Natal através da interpretação do poema “O menino do contra” de Luísa Ducla Soares, presente na obra “Poemas da mentira e da verdade” - Educação Literária, tendo por base a melodia “Oh Laurindinha”</p> <p>Ensaio da música com os instrumentos musicais elaborados pelos alunos na semana anterior à prática da estagiária, conforme o ritmo proposto pela mesma (30’)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Guitarra Clássica - 13 instrumentos musicais elaborados pelos alunos (maracas e castanholas) - Livro de Português “Alfa 3º ano”, p. 34 – Poema “O menino do contra” 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação do trabalho individual e em grupo

Instituição Cooperante – Escola EB1 de Santegãos

Orientador(a) Cooperante Professor Manuel António Pinto

Turma/Ano 3/4^oC

Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

Atividades observadas por: Joana Barbosa

Plano diário do dia 13 de dezembro

Nota: Apesar de, oficialmente, a interrupção letiva do 1^o período ser somente no dia 17 de dezembro, pelo facto de esta ser a última semana da prática pedagógica da estagiária, antes do início do 2^o período, é de salientar que, algumas das opções pedagógicas tomadas, têm por base as observações da estagiária ao longo das últimas semanas, principalmente no que diz respeito à gestão do tempo, à mudança da disposição das mesas de trabalho, à realização de atividades de consolidação, bem como a necessidade de um maior número de ensaios para a Festa de Natal

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 9:00H Fim: 10:30H Duração: 1:30H	Matemática Domínio: Números e Operações	Atividade: <i>Quem quer ser um craque a matemática?</i> Estratégias: Tendo em conta que tem havido muito trabalho na “Fábrica do Natal”, o patrão dos “Operários do Natal” necessita de saber quem são	- Quadro Interativo - Projetor - Computador - Colunas - <i>Power Point</i> “Quem quer ser um craque a Matemática?” - Colunas	Modalidade de avaliação: - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação

	<p><u>Subdomínio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Números naturais Adição e Subtração Multiplicação Divisão Sistema de numeração decimal <p>Domínio: Geometria e Medida</p> <p><u>Subdomínio:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Localização e orientação no espaço Medida <p>Domínio: Organização e tratamento de dados</p> <p><u>Subdomínio:</u></p>	<p>os operários que irão conseguir “dar conta” da quantidade de trabalho que há para fazer nesta época do ano. Nesse sentido, o patrão decidiu inscrever os seus operários no concurso “Quem quer ser um craque a Matemática?” de modo a que, dependendo da sua prestação no concurso, o patrão consiga seleccionar qual a equipa operária que estará apta para trabalhar neste natal.</p> <ul style="list-style-type: none"> Os operários recebem a notificação para a participação no concurso através de um convite que estará presente na caixa do “Correio da Amizade”, no qual, um dos operários irá ler para os restantes colegas (15’) <p>Adaptação do concurso “Quem quer ser milionário?”. A equipa de operários irá ser dividida de modo a que sejam constituídos grupos (75’)</p> <ul style="list-style-type: none"> Neste concurso serão colocadas várias questões sobre os conteúdos 	<p>- Caderno Diário - Faixas “operário do mês”</p>	<p>Comentário [P1]: engraçado</p> <p>Comentário [P2]: vai resultar</p>
--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação de dados <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar contagens progressivas e regressivas, com saltos fixos, que possam tirar partido das regras de construção dos numerais. - Utilizar corretamente os numerais ordinais até “centésimo”. - Efetuar a leitura por ordens, classes - Reconhecer a representação dos números por extenso - Resolver problemas envolvendo situações de juntar, acrescentar, retirar, completar e comparar - Ler a medida do tempo apresentada num relógio de ponteiros em horas e minutos. <ul style="list-style-type: none"> - Identificar “a frequência absoluta” de uma categoria/classe de determinado conjunto de dados como o número de elementos da população que pertencem a essa categoria/classe - Resolver problemas envolvendo a análise de dados representados em tabelas e gráficos 	<p>matemáticos trabalhados pelos alunos até ao momento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em cada questão os alunos terão que eleger um porta-voz que, para além de ter que escrever no caderno diário a resposta correta, será ele a notificar à apresentadora do programa a decisão final do grupo • A cada resposta correta irá ser atribuído um ponto. • Ganha a equipa operária que tiver obtido maior pontuação, sendo premiada com uma faixa como “os operários do mês” 		
--	--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o “máximo” e o “mínimo” de um conjunto de dados numéricos respetivamente como a categoria de maior e menor valor desses dados. - Identificar a amplitude como a diferença entre o máximo e o mínimo (extremos). - Efetuar contagens progressivas e regressivas, com saltos fixos, que possam tirar partido das regras de construção dos numerais. - Identificar o valor posicional dos algarismos que compõem os números - Adicionar dois n^{os} naturais cuja soma seja inferior a 1000, utilizando o algoritmo da adição. - Efetuar mentalmente multiplicações de números com um algarismo. <ul style="list-style-type: none"> - Efetuar mentalmente divisões 			
--	--	--	--	--

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 11:00H Fim: 12:30H Duração: 01:30H</p>	<p>Português</p> <p><u>Oralidade</u></p> <p>Compreensão oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Informação essencial e acessória • Ideia principal <p>Expressão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário • Planificação do discurso: tema; seleção e hierarquização da informação essencial de acordo 	<p>Atividade: <i>Afinal que operários do Natal somos nós?</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>Audição Musical Ativa (15')</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem a história musicada: “Os Amigos”, escrito por Ary dos Santos, presente no álbum <i>Operários do Natal</i> com a interpretação de Maria Helena D’Eça Leal, Carlos Mendes, Fernando Tordo, Paulo de Carvalho e o Grupo Vocal da Praceta da Infância • Seguidamente a estagiária entrega aos alunos um guião de audição musical ativa com partes da letra da música. Ao ouvirem novamente a música, os alunos terão que completar os espaços com as palavras corretas, através da compreensão oral. Este guião 	<p>- Música “Os amigos” disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=3Kk4RIdYZW8</p> <p>- 13 guiões de Audição Musical Ativa – “Os amigos” dos <i>Operários do Natal</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro Interativo - Computador - Colunas - <i>Power Point</i> com a letra “Os Amigos” dos <i>Operários do Natal</i> 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo - Grelhas de avaliação <p>Comentário [P3]: importante</p> <p>Comentário [P4]: importante</p>

	<p>com o objetivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relato, reconto, descrição <p><u>Leitura e Escrita</u></p> <p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos poéticos • Sentidos explícitos e implícitos • Leitura orientada <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo e organização da informação <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar informação essencial; - Realizar deduções e inferências; - Recontar, contar e 	<p>contemplará uma questão: “Afim que operários do natal somos nós?”, tendo por base a questão problema lançada na quarta – feira, aquando da atribuição do nome de operário de natal, a cada aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os alunos ouvem mais uma vez a música de modo a que tenham oportunidade de preencher alguns espaços ainda em branco, bem como confrontar as suas opções <p>Correção do Guião de Audição Musical Ativa, em grande grupo (30’)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projeção no quadro interativo do Guião com espaços por preencher • Projeção da letra da música completa • Interpretação da estrutura do texto: “Encontra-se em prosa ou em verso?” • Leitura do poema com diferentes modos de leitura, sugeridos pelas crianças • Cantiga da música <p>Diálogo em grande grupo em relação à questão –problema “Afim que operários</p>		
--	--	---	--	--

	<p>descrever</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descobrir pelo contexto os temas a serem abordados - Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista através dos discursos ouvidos - Ler textos poéticos - Ler de acordo com orientações estabelecidas - Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, gestual, corporal) - Usar vocabulário adequado - Expressar uma opinião crítica a respeito de ações das personagens ou de outras informações que possam ser objeto de juízos de valor. 	<p>do Natal somos nós?”, bem como através da interpretação da letra da música (45’)</p> <p><u>Algumas questões orientadoras</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O que é ser um operário amigo?</i> • <i>Por que devemos ser amigos?</i> • <i>Que outros significados poderá então ter o Natal para além da existência do Pai Natal, da árvore de natal e dos presentes?</i> 		<p>Comentário [P5]:</p> <p>Comentário [P6]: conduzir as questões no sentido da compreensão dos valores traduzidos no Natal. Poderá eventualmente escrevê-los no wordle</p>
--	--	--	--	--

Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
<p>Início: 14:00H Fim: 15:00H Duração: 01:00H</p>	<p>Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construções • Desenho • Recorte e Colagem • Postais <p><u>Descritores de desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a destreza manual e da descoberta - Expressar-se de forma pessoal - Exploração de diferentes materiais 	<p>Atividade: <i>Leva contigo o valor da minha amizade</i></p> <p>Estratégias:</p> <p>Tendo em conta a tarefa proposta no dia anterior, de elaboração de uma carta de Natal para o amigo secreto, no âmbito da iniciativa “Correio da Amizade”, os alunos irão construir um <i>postal – presente</i> que simbolize a sua amizade, de cariz natalício, tendo por base o modelo de postal que irá ser mostrado, inicialmente, aos alunos, no qual a capa</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Livro de Português “Alfa 3º ano” - Fichas de Gramática de Português “Alfa 3º ano” - 6 sacos de pano - Imagens - Guiões de trabalho para a realização da atividade sobre os números pares - 13 postais de tamanho A5 em cartolina - 5 tubos de cola - 13 tesouras - 13 tampas de plástico - flocos de neve - lápis de cera 	<p>Modalidade de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica - Notas de campo - Observação do trabalho individual e em grupo

		representará um globo de neve com a foto – montagem (boneco com a farda de operário e a fotografia real do aluno) do remetente e do destinatário do postal . (60’) Posteriormente, os <i>postais – presente</i> serão afixados numa espécie de estendal na porta de entrada da sala de aula		
Tempo previsto Áreas	Áreas curriculares/ domínios/subdomínios/ conteúdos	Percurso de aula (atividades/estratégias)	Recursos	Avaliação
Início: 15:00H Fim: 16:00H Duração: 01:00H	Expressão Musical <ul style="list-style-type: none"> • Jogos de exploração • Corpo • Voz <p><u>Descritores</u> _____ de <u>desempenho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar 	Atividade: <i>Até no Natal o menino é do contra</i> Estratégias: Ensaio para a festa de Natal através da interpretação do poema “O menino do contra” de Luísa Ducla Soares, presente na obra “Poemas da mentira e da verdade” - Educação Literária, tendo por base a	- 1 Guitarra Clássica - 13 instrumentos musicais elaborados pelos alunos (maracas e castanholas) - Livro de Português “Alfa 3º ano”, p. 34 – Poema “O menino do contra”	- Observação do trabalho individual e em grupo

	<p>percussão corporal (batimentos, palmas, ...)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar canções com percussão corporal e instrumentos musicais - Cantar canções e reproduzir pequenas melodias 	<p>melodia “Oh Laurindinha”</p> <p>Ensaio da música com os instrumentos musicais elaborados pelos alunos na semana anterior à prática da estagiária, conforme o ritmo proposto pela mesma</p> <p>(60’)</p>		
--	--	---	--	--

Anexo 2A-V – Grelhas de avaliação

Anexo 2A-Va – Grelha de registo de avaliação de atitudes

MÊS DE OUTUBRO DE 2013									
ALUNOS	RESPEITO PELO OUTRO			SENTIDO CRÍTICO			COOPERAÇÃO		
	Ouve/aceita as opiniões dos outros	É cordial nas relações interpessoais	Cumprе as normas estabelecidas	Emite a sua opinião	Participa de forma pertinente	Fundamenta as suas escolhas	Estabelece relações de entreaajuda	Gosta de partilhar	Tenta amenizar tensões
1-A.B.	S	S	S	F	F	F	F	F	F
2- A.M.	R	R	R	F	R	F	R	F	R
3- C.M.	R	F	F	F	R	F	F	F	R
4- D.T.	S	S	F	R	R	R	F	F	R
5- F.E.	R	R	R	F	R	F	R	F	R
6- J.P.	R	F	R	R	R	R	F	F	R
7- J.A.	F	S	S	F	F	F	S	F	F
8- J.B.	R	R	R	F	R	F	R	R	R
9- J.M.	F	F	R	F	R	F	F	F	R
10- L.F.	R	F	R	F	R	F	R	R	R
11- L.O.	F	F	F	R	R	R	F	F	R
12- L.S.	S	S	S	F	S	S	F	S	F
13-Y.M.	R	F	R	R	R	R	R	F	R

R:Raramente

F:Frequentemente

S: Sempre

MÊS DE JANEIRO DE 2014

ALUNOS	RESPEITO PELO OUTRO			SENTIDO CRÍTICO			COOPERAÇÃO		
	Ouve/aceita as opiniões dos outros	É cordial nas relações interpessoais	Cumpre as normas estabelecidas	Emite a sua opinião	Participa de forma pertinente	Fundamenta as suas escolhas	Estabelece relações de entreaajuda	Gosta de partilhar	Tenta amenizar tensões
1-A.B.	S	S	S	S	S	S	S	S	F
2- A.M.	F	F	R	F	R	F	F	F	R
3- C.M.	F	F	F	F	F	F	F	F	R
4- D.T.	S	S	S	F	R	F	F	F	F
5- F.E.	R	R	F	F	F	F	R	F	R
6- J.P.	R	R	F	F	F	F	R	F	R
7- J.A.	S	S	S	F	F	F	F	F	F
8- J.B.	R	R	R	F	F	F	R	R	R
9- J.M.	F	F	R	F	F	F	R	F	R
10- L.F.	R	F	F	F	R	F	F	F	R
11- L.O.	F	S	F	F	F	F	F	F	R
12- L.S.	S	S	S	S	F	S	F	S	F
13-Y.M.	R	F	R	R	R	R	F	F	R

R:Raramente

F:Frequentemente

S: Sempre

Anexo 2A-VI – Guião de pré-observação

GUIÃO DE PRÉ-OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Instituição Cooperante: EB1 de Santegãos

Orientador Cooperante: Professor Manuel António Pinto

Turma: 3º/4º C

Díade: Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

Estagiária Observada: Joana Barbosa

Data da observação: 16/01/2014

A) Síntese das evidências que emergiram da reflexão retrospectiva e que sustentam a atividade pedagógica

A atividade pedagógica que irá ser desenvolvida prende-se, essencialmente, com a exploração de novos conteúdos ao nível da área de estudo do meio, mais concretamente, em relação ao sistema circulatório.

Assim sendo, achei primordiais estarem bem marcadas as diferentes etapas da aula: elemento motivador, desenvolvimento e consolidação. É como se sentisse que o ambiente inicial proporcionado fosse um mote para a concentração dos alunos durante a participação da palestra e, posteriormente, na consolidação de conhecimentos, aquando da realização da atribuição de legendas ao esquema do coração. Deste modo, as estratégias delineadas baseiam-se em princípios tais como: a promoção da concentração e motivação, aliadas ao desenvolvimento de uma diversidade de estratégias e de recursos pedagógicos.

É deste modo que saliento o esforço em promover uma articulação entre as atividades realizadas ao longo da semana, tendo em conta que os alunos, irão assumir, maioritariamente, o papel de técnicos de saúde. Dessa forma, nas diferentes fases de desenvolvimento das atividades, irá ser, sempre que possível, promovido o ambiente intencionalmente proporcionado, atribuindo significado ao novo papel que desempenham esta semana, relacionando-o com as novas aprendizagens.

Assim sendo, esta síntese de evidências emergem no sentido de, cada vez mais, estimular os alunos para as oportunidades que podem e devem dar a si próprios no processo de construção do seu conhecimento. Este é um desejo que tenho, aliado ao

modo como gostaria que as crianças encarassem a sua envolvência nas atividades: como um desafio.

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

As dificuldades que prevejo passam pela gestão do grupo, principalmente ao nível do comportamento, que, conseqüentemente, despoleta outras dificuldades ao nível da minha prática. Além do mais, o facto da aula observada proporcionar diferentes momentos de participação ativa dos alunos, acredito, que o estabelecimento de uma participação ordenada, será primordial.

Geralmente é necessário chamar muitas vezes a atenção dos alunos que estão a perturbar a aula, o que, de certo modo, interrompe a fluidez da atividade que no momento está a decorrer.

Mais uma vez, sinto que será de extrema importância alertar os alunos para as regras de participação na atividade, no que concerne ao *saber estar*, ao *saber ouvir* e, de certo

modo, ao *saber fazer*, que, nesta semana, poderão ser reflexo da sua evolução na “tabela das pontuações”.

Gostaria ainda de refletir em relação à gestão do tempo. Tenho consciência que, pelo facto de a maior parte dos conteúdos serem explorados abordados e aprendidos pela primeira vez, poderá existir uma maior dificuldade interpretativa e conseqüentemente nas tarefas solicitadas, pelo que, desse modo, considero ser, primeiro importante esclarecer o mais claramente possível as suas dúvidas.

C) O que acha relevante ser observado nesta atividade? Justifique.

Tendo presente aquilo que referi anteriormente, principalmente, no que diz respeito à transmissão das regras de participação, penso ser importante ser observado a minha capacidade de sustentar uma postura correta, principalmente ao nível da clareza da linguagem, bem como no uso apelativo da mesma para esta atividade, pois é muito frequentemente os alunos perguntarem muitas vezes o que é que irá ser realizado depois de já ter sido explicado.

Por outro lado, penso ainda ser relevante a capacidade que deverei revelar ao nível da gestão temporal, com o intuito de possibilitar que todos os alunos tenham a oportunidade de participar nas tarefas propostas. Deste modo, considero, ainda de

extrema importância a capacidade de estender a orientação e acompanhamento em grande grupo e individualmente, tendo em conta os objetivos propostos e as aprendizagens esperadas. Confesso que, pelo facto desta atividade, de certo modo, estar dividida em diferentes momentos, revelo uma maior insegurança no que diz respeito ao modo como serei ou não capaz de dar resposta às dúvidas que sei que irão surgir e ao modo como irei gerir essas aprendizagens. Deste modo, tenho consciência que de mim deve também

ser necessária uma maior preparação prévia dos conteúdos, com o intuito de desenvolver uma linguagem científica o mais clara possível.

Anexo 2A-VII – Narrativa individual

1ª Narrativa Individual

A este documento de escrita que, a estagiária, aqui apresenta, intitulado por *narrativa individual*, depositam-se reflexões e sentimentos que resultam dos momentos de interação, vivenciados até ao momento, com o contexto educativo onde se insere, nomeadamente a escola EB1 de Santegãos, na turma do 3º/4ºC. Por outras palavras, esta narrativa traduzir-se-á “[...]” como uma das possibilidades que o professor se concede a si próprio e aos outros, no sentido de melhorar a sua capacidade de ver e de pensar o que faz” (Ramos e Gonçalves,1996: 127).

Terminada a etapa de estágio no contexto de Pré – Escolar, na mente da estagiária começaram a consagrar-se as expectativas em relação ao 1º Ciclo. Estas expectativas resultaram de uma simbiose entre uma grande vontade de fazer, de conhecer e, acima de tudo, de compreender a realidade educativa, tendo consciência que, certamente, viveria desafios, mas não aqueles que posteriormente irá refletir. A formanda guarda, ainda, uma imagem negativa face às reações de alguns alunos da turma do 3º/4º C, no primeiro dia de estágio. Os alunos foram pouco recetivos e tiveram uma atitude de resistência perante a presença das estagiárias.

Assim, ~~a mestrande~~ senti que o brilho com que vivi as ~~sua~~ experiências educativas no 1º ciclo, enquanto aluna, não se refletiram nesta sala de aula. Faltava cor, uma cor e uma força que, num cenário de indisciplina e desmotivação espelhado na dinâmica das aulas do orientador cooperante, eram notoriamente necessárias. Desde logo pensou-se que era preponderante “[...]” abrir as [...] consciências [dos alunos] para novos horizontes, torná-los não só melhores cidadãos, cumpridores zelosos dos seus deveres e obrigações [...],

Comentário [P1]: A Joana focou muito uma experiência que lhe tocou enquanto professora, mas na próxima narrativa deve contextualizar a turma.

Comentário [P2]: aqui apresento,

Comentário [P3]: ?

Comentário [P4]: reformular

mas de apoiá-los para que eles sejam seres humanos harmoniosos, integrais e plenos” (Barros, 2001: 253).

Este foi um dos meus primeiros pensamentos ~~da formanda~~, que, ao mesmo tempo, parecia sofrer de um isolamento emocional (Kurtz,1893, citado por Gordon, 2000), perante os factos observados, que, na perspetiva de Veenman (1984, citado por Gordon,2000:8) convoca o conceito de “choque de realidade”. Nesta conformidade, a mestranda sentia que estava a viver “o colapso dos ideais missionários formados durante [a formação académica] perante a realidade dura e rude da vida da sala de aula” (Veenman,1984:143, citado por Gordon, 2000:8). Porém, foi perante o desafio que se avizinhava e, do qual demonstrava vontade de enfrentar, que considerou que as suas futuras ações pedagógicas, poderiam e deveriam transformar as oportunidades das aprendizagens destes alunos.

Neste sentido, ~~a formanda~~ transformei as ~~suas~~ observações iniciais, resultantes das primeiras semanas no contexto – de 3 a 11 de outubro -, para pensamentos reflexivos e indagadores, consequentes de uma prática de investigação – ação. Naquele momento, reconheceu que se estava a confrontar com “[...] a necessidade de adaptação, procurando aumentar os interesses [dos alunos e os seus, perante a sua intervenção pedagógica] ao máximo, sem esquecer uma dinâmica de ajustamento, a fim de atuar em permanente diálogo com a realidade” (Davies,1991: 130, citado por Ramos; Gonçalves, 1996: 127).

É deste modo que ~~a mestranda~~ destaca o princípio da observação, como primordial para as suas ações futuras, e que se iniciaram com a recolha e posterior interpretação dos dados (Gordon, 2000). Foi neste raciocínio que a estagiária convocou a sua experiência no contexto de Educação Pré – Escolar, para a necessidade de delinear as possíveis prioridades a ter em conta nesta turma: a conceção das aulas, a motivação dos alunos para as aprendizagens, os diferentes estilos de aprendizagem resultantes de estratégias pedagógicas alternativas (Gordon, 2000), bem como a relação pedagógica entre aluno-

aluno, professor- aluno, estagiárias-alunos. Por outras palavras, tinha consciência de que era necessário “ [...] organizar as situações de aula, gerir as atividades e de dar expressão a um conjunto de atitudes relacionais, de tal modo que se afastem ou anulem os fatores de perturbação e desvio” (Amado,2001: 67).

Todos estes pensamentos, que resultaram de diferentes leituras ao nível dos discursos teóricos, foram tomando significado, no sentido de que cada passo físico que era dado na sala de aula, era traduzido num caminho que estava a ser percorrido: ver com os “olhos do coração” (Cury,2013: 30), porque esses vão esmiuçar as emoções que estão depositadas, também, no coração dos alunos.

Da sua experiência pessoal, académica e, de certo modo, profissional, a mestranda acredita que, às aprendizagens resultantes de experiências com emoção, a postura e o modo como se observa e compreende o mundo, poderá potenciar novas oportunidades constituintes de significado, proporcionando um maior estímulo pela instituição da Educação, de onde o construtivismo humano flui.

Nesta lógica, ~~a estagiária~~ convoca um dos momentos mais desafiantes que, até este momento, viveu com a turma do 3º/4ºC, mais concretamente com uma aluna de etnia cigana (A.M). A desmotivação que, no início do estágio, assombrou as expectativas formadas, foram modificadas após a construção, surpreendentemente rápida, de uma relação afetiva entre a mesma e a aluna A.M. .

As imagens iniciais que resultaram do registo mental ~~da estagiária~~ acerca desta aluna, evidenciaram uma forte desmotivação perante a sua indisciplina e pelo uso preferencial do manual, pelo orientador cooperante, o que não potenciava uma aprendizagem, e/ou até, uma relação afetiva positivas. A partir deste momento, e, mais uma vez, ~~a mestranda~~ considerou que talvez a arte da conquista emocional, seria a estratégia primordial de estimulação das aprendizagens na sala de aula, bem como para a consciencialização das suas

interessantes capacidades cognitivas, que pareciam estar escondidas. O sentimento despoletado convergiu com aquilo que defende Cury (2013: 91) em relação ao papel dos professores, visualizando estes como “ [...] cozinheiros do conhecimento, que [preparam] o alimento para nutrir a inteligência de uma plateia sem apetite”.

Esta observação da estagiária surgiu como um *click* para o modo como, através de uma aproximação positiva com a aluna A.M., as suas estratégias pedagógicas futuras, poderiam também conquistar os restantes elementos da turma. Pareceu, assim, que, dadas as circunstâncias, talvez fosse pertinente agir e refletir sobre a teoria da aprendizagem significativa, no qual Valadares e Moreira (2009) se debruçam. Esta teoria tem por base a construção do conhecimento através da configuração das relações humanas, defendida já anteriormente pela mestranda. Deste modo, será pertinente descrever a forma como se potenciou e, conseqüentemente, se processou a mudança de atitude desta aluna, com a estratégia da estagiária.

A preocupação que sabemos que emerge, aquando da primeira interação com o contexto educativo, em relação àquelas que poderão ser as boas práticas educacionais, traduziram-se, de certa maneira, numa insegurança, sobre o modo como devemos agir perante uma criança que surge de um contexto social desfavorecido e do qual ainda não conquistamos a sua confiança.

Estando determinada em estabelecer uma relação de aproximação com a aluna, a estagiária começou por captar a sua atenção face à caligrafia. Na sua opinião, a mesma espelhava a postura de uma aluna desinteressada pelo trabalho realizado em sala de aula, bem como o desprezo no modo como construía o conhecimento, o que nos remete para a expressão inglesa: “no pain, no gain”. Queremos com isto dizer que, o esforço, ao nível do trabalho e postura na sala, que poderia florescer por parte da aluna, teria de advir de um reforço positivo, neste caso, pela ação da formanda. Assim sendo, no dia 3 de outubro, a mestranda dirigiu-se à aluna, elogiando a sua caligrafia, mas

incentivando-a para o seu aperfeiçoamento, principalmente no que concerne ao desenho dos numerais. Esta atitude teve em conta as experiências partilhadas com a coordenadora do Mestrado em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação, quando foi professora do 1º ciclo. Na mesma linha de pensamento da estagiária, esta docente reflete que a aprendizagem deve ser significativa e que há que ter em conta a “Matemática dos sentidos” (Fernandes, 2012). Assim, a formanda aproximou-se da aluna, mostrando-lhe uma alternativa ao desenho do numeral “2” de forma a evidenciar-se uma aluna mais interessada e cuidadosa nos trabalhos que realiza.

A ~~formanda~~ confessa que nos dias seguintes, sentia ainda que a primeira tentativa de aproximação não abarcava um grande desafio perante a personalidade desta aluna. Porém, no dia 3 de outubro, quando a aluna solicitou à estagiária para lhe “voltar a ensinar como se faz o número dois direito”, houve um sentimento de concretização e de que esta relação poderia começar a fazer sentido para a aluna, e, ao mesmo tempo, para a modelação de um “eu” profissional.

Curiosamente, foi no dia 11 de outubro que a estagiária sentiu que, a arte da conquista, já referida anteriormente, começava a avassalar a união entre as duas. Perante a solicitação do professor cooperante à aluna, para a realização de um exercício matemático, a mesma proferiu: “Já sei fazer o 2. Finalmente. Ainda bem que a professora Joana ensinou”.

Talvez esta inferência da criança tenha surgido como prova de que “ a construção do conhecimento significativo sobre um objeto/acontecimento é, no fundo, a atribuição de significados a ele, e é ao mesmo tempo uma mudança da nossa experiência [...] [como] na forma de o encarar e lidar com ele” (Valadares; Moreira, 2009: 13). Neste caso, esta aprendizagem pareceu fazer todo o sentido, pois sentiu-se que a aluna estava motivada. Compreendemos que, na realidade, o que faltou nos anos escolares anteriores, poderia ter sido

um maior acompanhamento nas suas aprendizagens que pudesse servir como mote para a evolução das mesmas.

Por fim, resta ainda referir que a ~~estagiária~~ sente que, encarar este desafio educacional, principalmente neste contexto educativo, é como se tivesse que assumir o papel de um técnico de *marketing* que necessita de convencer o público para a adesão às suas campanhas. Neste caso, a intenção é a de levar as suas inspirações e emoções, para integrar e envolver estes alunos, criando alternativas de aprendizagem.

Assim, nesta narrativa a mestranda apresentou parte do seu “álbum das experiências”, no qual todos os ingredientes, certamente, a levarão ao cerne do trabalho de um docente cada vez mais reflexivo: “you just have to care” (Shields; Molen; Blecner - *Beyond the black board*, 2011).

Joana, gostei da sua narrativa. Tem momentos de reflexão da sua passagem no estágio que a vão marcar enquanto professora, mas são momentos que a fazem crescer e que a desafiam para uma vida de relações e que, por isso mesmo, não é fácil e exige capacidades para além das científicas. Considero, porém, que podia escrever mais sobre momentos de observação.

Fontes Consultadas

Amado, J.S. (2001). *A prevenção da indisciplina na aula*. (pp.65-74). In: Pereira, B., Pinto, A.P. (2001). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto: Edições Asa.

Barros, R. M. M. (2001). *Escola viva*. (pp.249-255). In Pereira, B., Pinto, A.P. (2001). *A escola e a criança em risco: intervir para prevenir*. Porto: Edições Asa.

Cury, A. (2013). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*. Liboa. Editor:11x17.

Fernandes, D. (2012). *Aula de Didática da Matemática*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. (novembro de 2012).

Gordon, S. P. (2000). *Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso*. Porto: Edições Asa.

Ramos, M. A., Gonçalves, R. E. (1996). *As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão*. (pp. 123-150). In Alarcão, I. (org.), (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Shields, B., Molen, G., Blecner, J. *Beyond the black board*. Companhia de produção: Hallmark Hall of Fame. Estados Unidos da América. 2011. Duração: 100 minutos. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=uqpKm2TZRH4>. Acedido a 2 de novembro de 2013.

Valadares, J.A., Moreira, M.A. (2009). *A Teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Edições Almedina.

Anexo 2A-VIII – Narrativa colaborativa

Díade Joana Barbosa e Maria Inês Baptista

Orientador cooperante Professor Manuel António Pinto

Escola/Agrupamento E.B.1 de Santegãos / Agrupamento de Escolas de Pedrouços

Narrativa Colaborativa

Comentário da díade	Comentário da orientadora cooperante
<p>A presente narrativa pretende explicar uma reflexão em tríade que passa pela gestão de sala de aula, tendo por base as características do meio envolvente, bem como as estratégias de trabalho desenvolvidas por cada um de nós: estagiárias e professor cooperante. Deste modo, brevemente, serão refletidas estas particularidades, aliadas à indisciplina e (des)motivação, observados durante o período de estágio, no sentido de “procurar conhecer e agir na cultura da turma, (...) [na] (...) heterogeneidade (...) para aquilo que diferencia os seus membros uns dos outros”(Carita & Fernandes, 2012, pp. 65 - 67).</p> <p>Assim, é importante referir a existência de uma cultura que, apesar de não ser dominante, se apresenta de caris bastante forte na turma do 3º/4ºC, bem como no próprio contexto educativo, nomeadamente a cultura cigana. Acreditamos que os seus comportamentos, derivados da falta de respeito perante os</p>	<p>As mudanças na sociedade e no setor da educação bem como a evolução tecnológica colocam novas exigências e novas competências aos professores. Estas ferramentas servem para o desenvolvimento de novos modos de ensinar, de aprender e de ensinar a aprender em contexto sala de aula.</p> <p>Perante este desafio constante, propus-me articular e promover conhecimentos com qualidade científico pedagógica, pondo em prática a investigação e a reflexão a fim de construir práticas que vão ao encontro de cada aluno (potencialidades e necessidades) procurando assim, desenvolver um conjunto de competências previstas nas metas de aprendizagem. A minha ação enquadra-se nas políticas educativas, nos objetivos do Projeto Educativo e na Carta de Missão do</p>

Comentário [PF1]: Gostei muito da vossa narrativa, pois selecionaram vários assuntos polémicos que se articulam e se irradiam nos próprios resultados escolares tornando-se em desafios diários para os professores: a questão do multiculturalismos, motivação/interesses dos alunos, indisciplina.

A narrativa está bem escrita, com uma reflexão crítica sustentada na experiência da prática sendo que esta compreensão do real alcança uma expressão que se entrecruza com fenómenos de políticas sociais e educativas. Representou um desafio curioso para a díade, porém interagir com estes processos de socialização e responder com eficiência e afeto na ação, estimulou o crescimento de um conhecimento tácito que vos permitirá também um crescimento do conhecimento profissional.

colegas, professores e assistentes operacionais, advêm também das suas origens e do modo como idealizam a escola tal como afirma Lopes (2013, p.42): “ a cultura parece exercer uma influência significativa na forma como são percebidas as relações entre (...) alunos e professores”. E tal como afirma Oliver (2002, p.24) conseguimos deste modo compreender que “um meio familiar possa ser, geralmente, mais ou menos transmissor de violência sem o saber nem mesmo o querer”. Assim, salientamos a ausência de atribuição de significado que, desde cedo, observámos, perante as suas conquistas académicas e até pessoais. Neste sentido, reforçamos o papel do adulto, em particular, do professor, de modo a que este seja capaz de reforçar as evoluções de aprendizagem dos alunos, com o intuito de estes conseguirem conceder à escola uma pluralidade de sentidos.

Tendo em conta as características dos alunos ciganos, bem como de um outro aluno (F.E.), no qual reagem conforme os seus interesses, revelando algum egocentrismo e incompreensão pelas atividades propostas por parte do adulto, gostaríamos de ressaltar que, as dinâmicas pedagógicas propostas entre estagiárias e professor cooperante, levam, conseqüentemente, à exteriorização de diferentes atitudes por parte dos alunos, gerando, por vezes, alguns conflitos. É neste sentido que convocamos Capel (1995, p. 109, citado por Carita & Fernandes, 2012, p.101), no qual o autor afirma que “ os alunos põem à prova qualquer [...] professor, por mais experiente que seja, podendo, [...] experimentar as rotinas que estabelecemos”. Neste

Agrupamento que tem como finalidade promover o sucesso educativo. Procuo exercer a minha atividade tendo em consideração os ideais que componham um cenário desejável de futuro. Estes devem constituir uma referência fundamental para o enquadramento de todos os projetos, bem como do próprio Regulamento Interno garantindo a todos os alunos um conjunto de atividades diversas consideradas essenciais para o seu desenvolvimento integral, fomentando a autonomia dos mesmos e primando sempre pela inclusão.

No decorrer das atividades, procuro implementar critérios de discriminação pedagógica positiva, legitimados pelo reconhecimento da existência de diferenças individuais, sociais e culturais de base que assegurem, em condições de equidade, o desenvolvimento bem-sucedido do percurso educativo de todos os alunos e tento criar-lhes um sentido para a vida através da criação de um projeto pessoal de desenvolvimento. Preparo os alunos para enfrentar a vida com plena consciência da sua liberdade, sabendo usufruir dela com responsabilidade na construção de um mundo de relações mais fraternas para uma dominância da paz e da não-violência. No entanto, a inclusão nem sempre é fácil tendo em conta as características do meio envolvente e a existência no seio da turma da cultura cigana. De uma maneira geral, os elementos desta minoria não atribuem importância significativa às suas

sentido e, tendo consciência no esforço revelado perante a gestão da sala de aula, percebemos que é também necessário propor estímulos que visem à transformação e modelação dos comportamentos dos alunos, mas que potenciam a consciência pessoal do modo como as suas atitudes têm repercussões nos outros, sejam eles professores, assistentes operacionais, e/ou colegas.

Nesta conformidade, “a indisciplina constitui pois uma quebra das ações de gestão que o professor implementou previamente e que tinha como objectivo permitir a aprendizagem dos alunos” (Lopes 2013, p.42) o que exige, ao professor, constantes processos de reorganização e gestão de sala. Desta forma ressalvamos a diversidade de estratégias pedagógicas ao qual temos vindo a recorrer desde as primeiras semanas de estágio, no sentido de estimular estas crianças para a construção de uma confiança e reconhecimento das suas conquistas pedagógicas. Configuramos também de extrema relevância um clima de aceitação por parte de todos, apelando ao trabalho cooperativo, no qual os próprios alunos se possam conhecer uns aos outros e, ainda, redescobrirem-se. Desta forma, as estratégias desenvolvidas permitem apelar a um maior envolvimento dos alunos perante conteúdos que, geralmente, não revelam interesse, pensando, essencialmente, na promoção do bem – estar, através da canalização das energias para os processos de ensino e aprendizagem (Carita & Fernandes, 2012). Esta é uma reflexão que parte pelo facto de consideramos que, na escola, particularmente, na sala de aula, estes alunos têm a capacidade de

conquistas académicas e, por conseguinte, reagem conforme os seus interesses, revelando incompreensão face às atividades propostas por parte do professor. Estes elementos contribuem, com alguma frequência, para a demonstração de diferentes atitudes por parte dos restantes colegas, gerando alguns conflitos. Neste sentido, a sala de aula é um permanente laboratório que visa sobretudo a mudança dos comportamentos destes alunos. Assim, desenvolvo um processo de socialização para que estes cultivem o respeito mútuo, a compreensão, a amizade e a solidariedade de forma a prevenir problemas do foro disciplinar que, se ocorrerem, tento resolver com ponderação, bom senso, firmeza e justiça.

A tarefa é árdua, permanente e diária. Nesta etapa, entra o trabalho desenvolvido pelas estagiárias Joana Barbosa e Maria Inês Baptista. Estas, antes de “assumirem” a turma, inteiraram-se das características individuais, dos interesses de cada aluno e das características do meio envolvente. A partir deste trabalho, implementaram dinâmicas pedagógicas que, como elas próprias referem, levaram à exteriorização de diferentes atitudes por parte dos estudantes. Aplicaram ainda diferentes estratégias e estímulos na tentativa permanente de moldar e transformar o comportamento inadequado de alguns alunos. Estas dinâmicas selecionadas, por um lado, geraram conflitos em

ser um novo “eu”, de cumprir as regras e de aceitar e compreender outros modos de saber estar, agir, fazer e até de aprender, de um modo diferente ao seu “eu” no seio familiar.

Nesta linha de pensamento, perspetivamos que se o nosso objetivo se digna por potenciar um clima favorável à aprendizagem, com aceitação e respeito por todos os elementos envolvidos no centro da aprendizagem, consideramos ser, cada vez mais importante, definir e clarificar, desde logo, as regras, sejam elas durante a realização de uma atividade ou mesmo no que se refere às regras de conduta.

Confessamos que nem sempre é fácil contrapor a educação que os alunos “trazem” de casa, com a que o meio escolar privilegia. Porém, constatamos também que se, maioritariamente, a escola é promotora da sua formação, académica, mas também pessoal, é importante que o nosso papel e, portanto, as nossas competências, sejam também transformadas no sentido de valorizar e atribuir apreço à importância da integração no meio educativo, que, dadas as características do centro de estágio, o mesmo pode surtir como promotor de uma partilha de experiências.

Sentimos que, uma turma que revela uma imprevisibilidade de comportamentos e atitudes, de semana para semana, maior é o nosso desafio e a nossa capacidade de afunilar as observações, no sentido de dar resposta a essas evidências. Tudo parte assim, do modo como implicamos os alunos nas tarefas, e, portanto, da nossa capacidade de os conquistarmos, com o objetivo de resultar a confluência de um clima de aceitação e confiança. É neste

algumas situações, mas por outro conduziram à compreensão de outros modos de saber estar e de aprender.

Relativamente ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, no âmbito curricular, sabendo que as boas práticas dependem da qualidade do desenho (panificação) e do processo (estratégias), sigo a planificação resultante de um trabalho de grupo docente do Agrupamento de escolas, planificando as aulas diárias com rigor e eficácia. Para o efeito, organizo o ensino de acordo com os modelos científico-pedagógicos mais adequados e recorro a estratégias distintas e experimentais sempre que estas se revelam pertinentes e adequadas. Afiro estratégias e otimizoo os recursos no sentido de estimular todos os alunos para a construção de uma confiança e reconhecimento das suas conquistas pedagógicas, de modo a alcançar bons resultados nas aprendizagens. Deste modo, espero formar alunos responsáveis, autónomos e pró-ativos. Procuro, em suma, deter uma posição orientadora e mediadora das aprendizagens.

sentido que Carita & Fernandes (2012, pp.76-77) defendem que “aquilo que caracteriza a conduta dos professores (...) não reside tanto no modo como resolvem os problemas de indisciplina (...), mas antes no modo como previnem o surgimento dos mesmos, ao mesmo tempo que desenvolvem a autonomia e autocontrolo interno dos alunos”. É deste modo que pensamos que cada semana da prática pedagógica surge como mais uma etapa de tentativa. Esta tentativa surge no sentido de sermos capazes de agir sobre o estabelecimento de práticas pedagógicas que não descurem o modo de lecionação dos outros e, no qual seja visível a envolvimento dos alunos, através da atribuição de significado às experiências de aprendizagens que vivenciam.

Bibliografia

Carita, A., Fernandes, G. (2012). *Indisciplina na sala de aula*. 4ª edição. Lisboa: Editorial Presença.

Lopes, J. (2013). A Indisciplina em Sala de Aula: Questões-chave da educação. In Espelage, D., Lopes, J., *Indisciplina na Escola: Questões-chave da Educação* (39-62). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Oliver, C. (2002). *Violência Infantil: O Que Fazer*. Lisboa: Prefácio.

Comentário [PF2]: São organizadores?

NM